



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LÄMSÄ JANI JA PASANEN LIISI

"ET SÄÄ VOI MUA MÄÄRÄTÄ, KUN SÄÄ ET OO MUN ÄITI" Opettajien näkemyksiä koulujen työrauhasta ja opettajan sukupuolen merkityksestä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Lämsä Jani ja Pasanen Liisi	
Työn nimi/Title of thesis "ET SÄÄ VOI MUA MÄÄRÄTÄ, KUN ET SÄÄ OO MUN ÄITI" - Opettajien näkemyksiä koulujen työrauhasta ja opettajan sukupuolen merkityksestä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 71+1
Tiivistelmä/Abstract <p>Ongelmat työrauhassa aiheuttavat opettajalle suurta päänsäryä. Vaikka aiheena työrauha on paljon tutkittu, vähemmän aihetta on tarkasteltu vastikään työelämään siirtyneiden opettajien kannalta tai sukupuolen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa nuorten mies- ja naisopettajien näkemyksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä siitä, millainen merkitys opettajan sukupuolella on hänen kykynsä ylläpitää työrauhaa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä työrauhaa ja sen häiriötä tarkastellaan erityisesti aloittelevien luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi auktoriteetin käsitettä lähestytään tarkemmin työrauhan ylläpitämisen kannalta. Koulussa nais- ja miesopettajat ymmärretään erilaisiksi paitsi käsityksiltään työrauhasta, myös toimintatavoiltaan työrauhatilanteissa.</p> <p>Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se on toteutettu laadulliselle tutkimukselle ominaisten käytänteiden mukaisesti. Aineiston olemme keränneet puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla kahdeksalta alle viisi vuotta työelämässä olleelta luokanopettajalta. Opettajista neljä oli naisia ja neljä miehiä, ja he työskentelivät pääosin Pohjois-Pohjanmaan alueella. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimustuloksissa nuoret nais- ja miesopettajat käsittivät työrauhan subjektiiviseksi ja tilannesidonnaiseksi ilmiöksi. Työrauhahäiriö määriteltiin työrauhaa päinvastaiseksi asiaksi, jonka syitä haettiin koulun ulkopuolisista ja sisäisistä tekijöistä. Häiriöiden vaikutukset nähtiin erityisesti oppilaiden oppimisessa ja opettajan työhyvinvoinnissa. Siinä missä miesopettajilla häiriöt näkyivät työsäjäksämisen ongelmina, naisilla ne vaikuttivat alentavasti minäkuvaan. Työrauhan ylläpitämisessä nais- ja miesopettajat nähtiin toimintatavoiltaan erilaisina. Häiriöihin puuttumisessa miesopettajien nähtiin käyttävän usein suoraa puhetta ja naisopettajien nojautuvan pehmeämpiin keinoihin. Tehdävänä työrauhan ylläpito koettiin lähtökohtaisesti helpompänä miehille ja naisille työläämpänä saavuttaa. Tätä opettajat perustelivat miehen luontaisella auktoriteetilla ja maskuliiniseksi miellettyillä ominaisuuksilla.</p> <p>Tutkimuksen johtopäätöksenä opettajien käsitykset työrauhasta olivat pitkälti nykykoulutuksen ihanteiden mukaisia. Työrauhan merkitystä ja vaikutuksia tarkasteltiin ensisijaisesti oppilaan näkökulmasta, sitten opettajan. Opettajan persoona ja työkokemus nähtiin tärkeimpinä työrauhan edistäjinä, mutta sukupuolen merkityksessä näkyi vahva sukupuoliroolien periytyvyys vuosikymmenten takaa.</p>			
Asiasanat/Keywords Sukupuoli, työrauha, työrauhahäiriö			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Työrauha ja sen häiriöt	3
2.1	Työrauha	3
2.1.1	<i>Työrauha ja aloittelevat luokanopettajat</i>	<i>5</i>
2.1.2	<i>Työrauha lainsäädännössä.....</i>	<i>7</i>
2.2	Työrauhahäiriöt.....	8
2.2.1	<i>Työrauhahäiriöiden syitä</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Työrauhahäiriöiden vaikutukset.....</i>	<i>13</i>
2.2.3	<i>Opettajan auktoriteetti osana työrauhaa.....</i>	<i>14</i>
3	Nais- ja miesopettajat koulussa	16
3.1	Opettajan ammatti sukupuolinäkökulmasta	16
3.2	Nais- ja miesopettajan kuva yleisissä uskomuksissa.....	18
3.3	Nais- ja miesopettajien vertailua	20
4	Tutkimuksen toteuttaminen	22
4.1	Tutkimuskysymykset	22
4.2	Laadullinen tutkimus	23
4.3	Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu.....	24
4.4	Aineiston analyysi.....	26
5	Tulokset	29
5.1	Työrauha opettajan ja oppilaan kannalta.....	29
5.2	Työrauhan ylläpitämisen keinot ja niiden oppiminen	31
5.2.1	<i>Opettajien keinot työrauhan saavuttamiseksi.....</i>	<i>32</i>
5.2.2	<i>Työrauhan ylläpitämisen oppiminen</i>	<i>34</i>
5.3	Työrauhahäiriö.....	36
5.3.1	<i>Työrauhahäiriöiden syyt.....</i>	<i>37</i>
5.3.2	<i>Työrauhahäiriöihin puuttuminen.....</i>	<i>42</i>
5.4	Työrauhahäiriöiden vaikutukset opettajaan ja oppilaisiin.....	44
5.5	Nais- ja miesopettajuuden suhde työrauhaan	46
5.5.1	<i>Oma työrauhatilanne.....</i>	<i>47</i>
5.5.2	<i>Työrauhan sukupuolisidonnaisuus</i>	<i>48</i>
5.5.3	<i>Työkokemuksen, auktoriteetin ja persoonan merkitys</i>	<i>51</i>
5.6	Nais- ja miesopettajien työskentelytavat.....	54
6	Pohdinta.....	57
6.1	Tutkimuksen johtopäätökset	57
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	62

6.3	Jatkotutkimusaiheita	64
Lähteet.....		66
Liite		

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan nuorten nais- ja miesopettajien näkemyksiä koulujen työrauhasta ja sen häiriöistä. Aihe pohjautuu Liisi Pasasen tekemään kandidaatin tutkielmaan *"Opettaja työrauhan rakentajana alakoulussa"*. Tämä tutkimus laajentaa aiheen tarkastelua tutkimalla opettajan sukupuolen merkitystä työrauhan ylläpidossa. Pro gradu -tutkielmassamme haluamme selvittää, miten nuoret nais- ja miesopettajat ymmärtävät työrauhan ja sen häiriöt sekä millainen vaikutus opettajan sukupuolella on heidän mukaansa luokkien työrauhaan. Tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat olivat iältään alle 33-vuotiaisia ja työskennelleet opettajan ammatissa alle viisi vuotta.

Työrauha kuuluu opettajan arjen yleisiin huolenaiheisiin. Opettajien ja oppilaiden lisääntyviä ongelmia käsitellään jatkuvasti eri medioissa ja on siten aiheena ajankohtainen. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 17). Työrauhahäiriöt häiritsevät opetusta, mutta ennen kaikkea ovat haitallisia oppilaiden oppimiselle ja opettajien jaksamiselle (Levin & Nolan 2010, 28 & 31). OAJ:n teettämän kyselyn (2012) mukaan 71 % opettajista on sitä mieltä, että työrauha kouluissa on huonolla tolalla. Viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa vuonna 2012 Suomi sijoittui kolmanneksi viimeiseksi yli 60 maan joukossa työrauhan osalta. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 13-16.) Työrauha ja sen häiriöt käsitetään usein eri tavalla näkökulmasta riippuen. Opettajat näkevät ne yleensä riippuvaisina koulun ulkopuolisista syistä, kun taas oppilaat katsovat työrauhan tai sen puuttumisen olevan opettajasta johtuvaa. (Erätuuli & Puurula, 1990, 24-35 & 1992, 35.)

Koulujen työrauhaa on tutkittu paljon jo aiemmin. Suomessa aikaisempaa kasvatustieteellistä tutkimusta koulujen työrauhaan liittyen on tehty jonkin verran. Aihetta lähestytään tutkimuksissa useimmiten opettajan näkökulmasta, kuten Beltin (2013) tutkimuksessa kotitalousopettajien käsityksistä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Erätuulen ja Puurulan (1990 & 1992) tutkimuksissa työrauhahäiriöitä tarkastellaan niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta yläasteella. Työrauhaa kansainvälisten tutkimusten pohjalta on tarkasteltu Opetushallituksen (2009) katsauksessa Työrauha tavaksi (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009).

Kiisken, Närhen ja Peitson (2012) mukaan luokan hallinta ei ole kiinni opettajan persoonasta, vaan kyseessä ovat enemmänkin opeteltavissa olevat toimintatavat (Kiiski ym. 2012,

20). Nais- ja miesopettajien käsitykset työrauhasta ja heidän toimintatapansa sen saavuttamiseksi, on havaittu aiemmassa tutkimuksessa erilaisiksi (Levonmäki & Keskinen 2005, 121; alunp. Ringer, Doerr, Hollenshead & Wills 1991). Karin (1997) tutkimuksessa sukupuoliroolit kouluissa nähtiin samanlaisina kuin kodeissa, joissa naiset nähtiin usein kasvattajina ja miehet kurinpitäjinä sekä opettajina (Kari 1997, 46). Opettajan sukupuolen merkitystä työrauhaan ei ole aiemmin tutkittu juurikaan, joten valitsimme sen keskeiseksi näkökulmaksi tutkimukseemme. Olemme molemmat pian valmistuvia luokanopettajia, joten sen vuoksi meitä kiinnostivat erityisesti nuorten opettajien näkemykset asiasta. Näiden ajatusten pohjalta halusimme selvittää, miten nais- ja miesopettajat käsittävät työrauhan sekä sen häiriöt. Toisena teemana halusimme selvittää onko sukupuolella merkitystä työrauhan ylläpidossa. Lisäksi tahdoimme ottaa selvää voidaanko nais- ja miesopettajille määritellä yleisiä työrauhaan vaikuttavia piirteitä vai ovatko ne yksilösidonnaisia.

Tutkimustamme ohjasivat lopulta seuraavat kaksi kysymystä:

1. Millaisia näkemyksiä nuoret nais- ja miesopettajat liittävät työrauhaan ja sen häiriöihin?
2. Millainen merkitys opettajan sukupuolella on hänen kykyynsä ylläpitää työrauhaa?

Työmme keskeisiä käsitteitä ovat työrauha, työrauhaongelmat, opettajan sukupuoli, auktoriteetti ja työkokemus. Näiden käsitteiden ympärille rakennamme tutkimuksemme teoriataustan. Tutkimustulokset olemme jakaneet kahteen teemaan, joita ovat työrauha ja sen häiriöt sekä sukupuoli. Ensimmäisessä, työrauhan teemassa kuvailemme opettajien näkemyksiä työrauhasta, sen merkityksellisyydestä opettajan ja oppilaan kannalta sekä työrauhan keinoista ja niiden oppimisesta. Työrauhahäiriön teemassa tarkastelemme opettajien yleisten näkemysten lisäksi häiriöiden syitä, puuttumistapoja sekä vaikutuksia opettajan ja oppilaan työlle. Viimeisessä, sukupuolen teemassa käsittelemme nais- ja miesopettajien näkemyksiä sukupuolen merkityksestä työrauhakysymyksissä sekä työkokemuksen, auktoriteetin ja persoonan yhteyttä sukupuoleen. Lopuksi vertailemme opettajien näkemyksiä molempien sukupuolten ominaisuuksista työrauhan ylläpidossa.

Suoritimme aineiston keruun haastattelemalla kahdeksaa opettajaa kesällä ja syksyllä 2016. Haastateltavana oli neljä nais- ja miesopettajaa. Kaikki opettajat ovat luokanopettajia, jotka ovat olleet töissä lähinnä alakouluissa. Haastattelut tapahtuivat teemahaastatteluina, joissa tutkija ohjaa keskustelua ennalta määriteltujen teemojen mukaisesti. Tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen käytänteiden mukaisesti.

2 Työrauha ja sen häiriöt

Työrauha on monessa mielessä suhteellinen käsite. Sen tulkintaan vaikuttaa pitkälti se, mistä tai kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Esimerkiksi opettajan hyvälle työrauhalle antama näkemys ei välttämättä aina vastaa oppilaan käsitystä. Myös oppilaiden ja opettajien välillä on eroja. Se, mikä toisen mielestä on häiritsevää toimintaa, ei toisen mielestä kuulu vielä työrauhahäiriöiden piiriin. (Erätuuli & Puurula 1990, 2; Holopainen ym. 2009, 8.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erilaisia käsityksiä työrauhasta voidaan nähdä olevan yhtä monta kuin on tutkijoitakin. Useimmiten työrauha ymmärretään kuitenkin rauhallisiksi oloiksi koululuokassa ja sillä nähdään olevan kytköksiä oppilaiden oppimiseen. (Holopainen ym. 2009, 8.)

2.1 Työrauha

Käsitykset työrauhasta rakentuvat aina suhteessa yksilön subjektiiviseen kokemukseen sekä aikakaudelle ominaisiin näkemyksiin kasvatuksesta. (Levin & Nolan 2010, 22-23.) Siksi opettajan käsittäessä työrauhan opetus- ja työskentelyrauhaksi, oppilaille sama voi merkitä oppimisen ja oleskelun rauhaa. Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan työrauha tarkoittaa liian usein sitä rauhaa, mitä opettaja tarvitsee yksinpuheluunsa tai sitä, että jokainen keskittyy omiin tehtäviinsä. Oppilaiden näkökulmasta työrauha ei välttämättä tarkoita tätä hiljaisuuden pedagogiaa vaan saattaa liittyä myös hyvään työvireeseen. Myös opettajien välillä on eroja, sillä osalla opettajista on korkeampi sietokyky työrauhahäiriöihin. Yhteistä kuitenkin on, että molemmat, opettaja ja oppilas pitävät työrauhaa tärkeänä työnteon kannalta. (Holopainen ym. 2009, 9; Haapaniemi & Raina 2014, 71.)

Hoffren (2015) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan noviisiluokanopettajien käsityksiä työrauhasta. Hänen tutkimuksessaan aloittelevat opettajat käsittivät äänen ja liikkeen lapsen luontaiseksi käytökseksi ja heidän mukaansa opettajan täytyy suunnitella koulupäivät sen mukaan. Tutkimuksessa haastateltujen opettajien vastaukset mukailivat Levinin ja Nolanin (2010) ajatuksia siitä, että työrauha on subjektiivista ja kontekstisidonnaista. (Levin & Nolan 2010, 19-25.)

Kasvatustieteen käsitteistössä työrauha määritellään koululuokassa vallitsevaksi rauhallisuuden oloksi ja häiriintymättömyyden tilaksi. Työrauha kouluyhteisössä edellyttää kaikilta ryhmän jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa sekä yhteisössä laadittujen sopimusten

noudattamista. (Hirsjärvi, 1983, 196.) Käsitteenä työrauha on mielletty myös hiljaisuuden synonyymiksi. Tällöin työskentelyn odotetaan tapahtuvan liikkumattomuuden ja hiljaisuuden tilassa. Tämä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita tehokasta oppimisympäristöä, sillä joissakin ryhmätilanteissa työskentelyn tuottamat äänet tai vaikkapa luvatta puhuminen voivat jopa tukea oppimistavoitteiden saavuttamista. Koska työrauha mahdollistaa työnteon ja auttaa aikaansaamaan hyviä oppimistuloksia, täytyy se käsittää enempänä kuin pelkkänä häiriöiden puuttumisena. (Salo 2000, 51; Saloviita 2007, 13, 19–20.)

Nykyisin työrauha käsitetään pikemminkin osaksi kasvatusta, jolla tuetaan elämässä tärkeiden tietojen ja taitojen oppimista, mutta myös oppilaan itsehallinnan ja osallisuuden kehittymistä. Työrauha toimii siten edellytyksenä uusien asioiden oppimisessa, mutta samalla myös keinona edistää oppilaan itsehallinnan kehittymistä. (Saloviita 2014, 24.) Erätuulen ja Puurulan mukaan työrauha on jopa enemmän kasvatuksen tulos kuin keino. Työrauha nähdään tällöin yhteisenä päämääränä, joka on mahdollista saavuttaa yhteisön jäsenten noudattaessa yhteisiä sopimuksia ja yhteisen päämäärän ohjatessa opiskelua. (Erätuuli & Puurula 1990, 16.)

Opettajien tavat ylläpitää työrauhaa vaihtelevat. Saloviita erottaa tutkimuksessaan toisistaan työrauhan sekä huutamalla ja uhkailemalla luokan hiljaiseksi saavan pelon ilmapiirin. Hiljainen luokka ei välttämättä ole merkki sisäistetyistä työrauhasta. Erätuuli ja Puurula (1992) pitävät kovan kurin käyttämistä merkkinä epäpätevydestä ja heikosta pedagogisesta osaamisesta. Näitä keinoja suosivat opettajat kokivat myös kohdanneensa muita enemmän työrauhahäiriöitä. Koulunkäynnin tavoitteena on oppia elämässä tarvittavia taitoja, ja työrauhan tarkoituksena on varmistaa mahdollisimman tehokas oppiminen. (Erätuuli & Puurula 1990, 16; 1992, 36; Salo 2000, 51; Saloviita 2007, 19–22.)

Kiiski, Närhi ja Peitso (2012) näkevät hyvän työrauhan tuovan mukanaan paljon positiivisia vaikutuksia. Hyvä työrauha helpottaa opettajan opettamista ja hän jaksaa työssään paremmin. Oppilaiden kannalta se helpottaa keskittymistä opetettavaan asiaan, selkeyttää ohjeiden kuulemista ja antaa opettajalle enemmän aikaa ohjata oppilaita oppimisessaan. Samalla se myös luo paremman tunnelman luokkaan. (Kiiski ym. 2012, 29.) Oppilaat pitävät hyvän opettajan tärkeimpänä piirteenä kurinpitotaitoa. Tämä koskee oppilaita, jotka saavat työskentelyrauhan opettajan hiljentäessä heidän vierustoverinsa ja myös hiljennettyjä oppilaita. (Hoikkala & Paju 2013, 188–190.)

Työrauhan ylläpitotaitoa pidetään tärkeimpänä opettajuuden osa-alueena, sillä muuten opettaja koetaan uhkana koululle ja sen tehokkaalle toiminnalle opettajatoverien ja rehtorien silmissä. Tämän vuoksi työrauhan ylläpitäminen voi olla opettajalle stressaavaa, jos hän ei koe hallitsevansa kyseistä osa-aluetta. (Blomberg 2008, 15; alunp. Wennberg & Norberg 2006, Talib 2005, Steinberg 2004, Hämäläinen & Sava 1989 & Hoyle 1969.) Vaikka luokan työrauhatilanteeseen vaikuttavat myös moni muu asia opettajan persoonan ja toimintatapojen lisäksi, on opettaja perimmiltään ainoa henkilö, joka voi varmistaa sen säilymisen. Työrauhan ylläpitäminen on opettajan vastuu, minkä vuoksi hänen tulee luoda rajat, puuttua häiriöihin ja osoittaa arvostavansa hyvää työrauhaa. (Förbom 2003, 67-69.)

2.1.1 Työrauha ja aloittelevat luokanopettajat

Opettajankoulutus antaa parhaimmillaan valmistuville luokanopettajille hyvät lähtökohdat opetuksen hoitamiseen ilman työrauhahäiriöitä (Erätuuli & Puurula 1992, 10). Useimmiten järjestyksenpito ja koulun jokapäiväisistä konflikteista selviytyminen tulevat vastaan kuitenkin vasta töihin siirtyessä, jolloin nuori luokanopettaja joutuu ensimmäistä kertaa elämässään yksin vastuuseen oppilaistaan. Vaikka opettajat yleisesti kokevat hallitsevansa luokan järjestyksen ylläpitämisen, kohtaavat erityisesti vastavalmistuneet opettajat työrauhahäiriöitä usein ja he pitävät työrauhan ylläpitämistä suurimpana haasteenaan. Luokanhallinnan ongelmat aiheuttavat stressiä ja epäonnistumisen tunnetta kokemattomien opettajien keskuudessa ja työrauhahäiriöt nähdään yhtenä suurimpina syistä alanvaihtoon. (Saloviita 2007, 13; Levin & Nolan 2010, 31-32; alunp. Zabel & Zabe, 1996, Levin 1980, Vittetoe 1977, Canter 1989, Langdon 1999.)

Aloittelevan luokanopettajan kannalta ensimmäinen vuosi on kriittisin (Erätuuli & Puurula 1992, 11; Saloviita 2014, 17). Aloittaessaan opettajalla ei ole paljoa tietoa uuden kouluyhteisönsä käytänteistä, mutta silti hänen oletetaan osaavan asioita, jotka opitaan vasta työkokemuksen kautta (Blomberg 2008, 50, 55). Blombergin (2008) tutkimuksessa noviisiopettajat kokivatkin ensimmäisenä opettajavuotenaan lähinnä negatiivisia tunteita kuten pelkoa, inhoa, vihaa ja surullisuutta. Vain neljäs osa koetuista tunteista oli positiivisia ilon tai onnellisuuden tuntemuksia. Iloa ja onnellisuutta opettajat kokivat ennen kaikkea yksittäisten oppilaiden tekemisistä sekä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, kun taas vihaa ja inhoa aiheuttivat lähinnä opettajan työn vastuuseen, rajoihin ja auktoriteetin saavuttamiseen liittyvät asiat. Huolimatta negatiivisten tunteiden suuresta määrästä, noviisiopettajat

kokivat kuitenkin työnsä antoisaksi ja innostavaksi, joskin haasteelliseksi. (Blomberg 2008, 114-117, 130.)

Aloittelevan opettajan suurin stressin aihe on, kuinka saavuttaa työn vaatima riittävä auktoriteetti ja miten luoda järjestystä opettamaansa ryhmään. Ilman normeja ja arvovaltaa on mahdoton rakentaa toimivaa yhteisöä, jonka vuoksi noviisiopettajille on tärkeää luoda aluksi selvät ja johdonmukaiset arvovaltasuhteet luokkaan. (Koskenniemi 1982, 173-174.) Kasvatussosiologisten tutkimusten mukaan oppilaat edellyttävät opettajalta tiettyä järjestyksenpitoa. Tätä he koettelevat useimmiten uudelta opettajalta nähdäkseen miten hyvin hän hiltsee itsensä ja pystyy pysymään asiassa. Tällä tavalla oppilaat testaavat onko tulokas kelvollinen heidän opettajakseen. (Erätuuli & Puurula 1990, 60-61.)

Saloviita (2007) näkee aloittelevien opettajien kokemien vaikeuksien syyksi heidän lyhytmuistinsa kuormittumisen. Uran alkuvaiheissa opettajan toiminnot eivät ole automatisoituja, jolloin hän ei pysty tarpeeksi hyvin seuraamaan ympärillään tapahtuvia asioita. Tämän lisäksi hän ei osaa asettaa tehtäviä tärkeysjärjestykseen tai arvioida oman toimintansa seurauksia niin hyvin kuin kokeneempi opettaja. (Saloviita 2007, 29-30.) Samanlaisia kokemuksia oli noviisiluokanopettajilla Hoffrenin (2014) tutkimuksessa. He kokivat pientenkin häiriöiden johtavan herkästi ajatuksen katkeamiseen. (Hoffren 2014, 44-45.) Siten ei voida väheksyä työkokemuksen mukanaan tuomaa kykyä nähdä häiriöiden takana vaikuttavia ilmiöitä. (Erätuuli & Puurula 1992, 10.)

Työkokemuksen mukanaan tuomaa varmuutta luokanhallinnallisissa taidoissa todistaa myös Luokkasen ja Myllylän (2013) tutkimus nuorten ja kokeneiden luokanopettajien käsityksistä työn kuormittavuudesta. Tutkimuksessa kolme viidestä nuoresta opettajasta koki työrauhan ylläpitämisen opettajaa kuormittavana asiana. Sen sijaan viidestä kokeneesta opettajasta yksikään ei maininnut työrauhan ylläpitoa opettajaa kuormittavana tekijänä. Samoin Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksessa ensimmäisen vuoden opettajat kokivat työrauhahäiriöt ikävinä, mutta useamman työvuoden jälkeen nämä eivät olleet keskeisiä työtä hankaloittavia seikkoja. Tämä seikka voi johtua kokeneempien opettajien paremmasta taidosta ylläpitää työrauhaa, heidän turtumisestaan häiriöihin tai tarpeestaan vähätellä ongelmia. Nuorten opettajien mielestä heillä ei ollut tarpeeksi keinoja työrauhan ylläpitoon ja sen koettiin vievän liikaa aikaa oppitunneilta. Opettajat kokivat erityisesti huolta häiriöiden vaikutuksesta oppilaiden työskentelyyn. (Erätuuli & Puurula 1992, 34-35; Luokkanen & Myllylä 2013, 47-50.)

Vaikka työkokemuksen merkitys luokanhallinnallisissa taidoissa on useissa tutkimuksissa ilmeinen, suuri merkitys työrauhakysymyksissä on myös opettajan persoonalla. Pollarin ja Koppisen (2010) tutkimuksessa yleisesti opettajana onnistuminen nähtiin karismasta lähtöisin olevana ilmiönä. Tällöin työrauhaa ei nähdä kokemuksesta tai sukupuolesta riippuvaisena ilmiönä. Nämä ajatukset mukailevat Saloviitaa (2009), joka nostaa karismaattisen auktoriteetin tärkeimmäksi auktoriteetin muodoksi. (Saloviita 2009, 71-72; Pollari & Koppinen 2010, 195-196.) Silti Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan lähes puolet opettajista ei uskalla kertoa kokemistaan työrauhahäiriöistä avoimesti, koska he pelkäävät leimautuvansa huonoiksi tai epäpäteviksi. Tämä koskee etenkin nuoria ja vastavalmistuneita opettajia, jotka joutuvat miettimään kokeneita opettajia enemmän miltä näyttävät työyhteisön silmissä. (Hoikkala & Paju 2013, 184; Haapaniemi & Raina 2014, 28-29.)

2.1.2 Työrauha lainsäädännössä

Opetuslainsäädäntö ja koulun toimintakulttuuri vaikuttavat siihen, kuinka opettaja voi toimia häiriötilanteissa (Lahdes, 1997, 136). Perusopetusta koskeva lainsäädäntö ei käytä termiä työrauha sellaisenaan. Siinä kuitenkin mainitaan opiskelun esteetön sujuminen, turvallinen opiskeluympäristö, asianmukainen käyttäytyminen, oppilaitoksen järjestyssääntöjen noudattaminen ja sen omaisuuden asianmukainen käsittely sekä häirinnältä, kiusaamiselta ja väkivallalta suojaaminen. (Holopainen ym. 2009, 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 2014 mainitaan myös, että oppilaalle on taattava turvallinen opiskeluympäristö, joka mahdollistaa esteettömän opiskelun ja työrauhan. Vastuu työrauhan rakentamisesta on koulun henkilökunnalla. Työrauhan ylläpitämisen keinoista tärkeimpiä ovat opettajien antama ohjaus ja palaute, yhteistyö, yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Opetussuunnitelman mukaan opettaja luo edellytykset hyvälle työrauhalle kehittämällä pedagogisia ratkaisujaan sekä luomalla luottavan ja välittävän ilmapiirin. Opetuksen järjestäjä luo suunnitelman kasvatustilanteiden ja kurinpidollisten keinojen käytöstä, joita ohjaavat perusopetuslain luomat puitteet. (POPS 2014, 36-37.)

Perusopetuslaissa määritellään oppilaan velvollisuudet työrauhan suhteen. Oppilaan on osallistuttava opetukseen, suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäydyttävä asiallisesti. Oppilaan laiminlyödessä velvollisuuksiaan käyttäytyessään epäasiallisesti, rikkoessaan sääntöjä tai häiritessään työrauhaa, on opetuksen järjestäjällä oikeus kurinpidollisiin ratkaisuihin tai kasvatustilanteiden järjestämiseen. Kurinpidollisia keinoja ovat oppilaan luokasta

poistaminen, jälki-istuntoon määrääminen, kirjallisesti varoittaminen ja pahimmillaan koulusta erottaminen enintään kolmeksi kuukaudeksi. Vuodesta 2013 lähtien rehtorilla tai opettajalla on ollut oikeus ottaa haltuunsa esine, joka on koulun säännöissä kielletty tai häiritsee opetusta. Oppilaan kieltäytyessä luovuttamasta esinettä, on opettajalla tai rehtorilla oikeus tarkistaa oppilaan mukana olevat tavarat, mikäli kielletyn esineen hallussapito on ilmeistä. (Perusopetuslaki 1998, §26, §35 & §36.)

2.2 Työrauhahäiriöt

Kuten työrauhaa, myös työrauhahäiriöitä voidaan määritellä usealla eri tavalla, sillä työrauha ja sen häiriöt sisältävät usein henkilökohtaisia ja tilannesidonnaisia merkityksiä (Koskeniemi 1982, 175). Yhteistä määritelmille on kuitenkin näkemys siitä, että työrauhahäiriö rikkoo työrauhan (Levin & Nolan 2010, 19). Työrauhaongelmia on tavallisesti tutkittu opettajan näkökulmasta, jolloin työrauhahäiriöiksi nousevat oppilas ja tämän taustaan liittyvät tekijät. Vasta viimeaikoina oppilaan näkökulma työrauhaongelmissa on noussut tutkimuksen intressiksi. (Belt, 2013, 25.)

Levinin ja Nolanin (2010) yleisen määritelmän mukaan työrauhahäiriö on käyttäytymistä, joka joko häiritsee opetusta tai toisia oppilaita, aiheuttaa henkistä tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. Yhden tai useamman kohdan täytyessä, on kyse työrauhahäiriöstä. (Levin & Nolan 2010, 23.) Levinin ja Nolanin määritelmää on kritisoitu kapeakatseiseksi siinä mielessä, että kaikki koulun järjestyshäiriöt eivät sen mukaan ole työrauhaongelmia, vaikka ne voivatkin olla koulun sääntöjen vastaisia. (Saloviita, 2007, 22.) Määritelmän mukaan myös opettaja voi olla työrauhaongelma, mikäli hän esimerkiksi myöhästelee oppitunneiltaan tai ylläpitää luokan järjestystä tavoilla, jotka estävät oppilaan itsehallinnan kehittymistä (Levin & Nolan 2010, 20). Opettajasta tulee työrauhaongelma myös silloin, kun hän ei tehokkaasti puutu esiintyviin häiriöihin ja tuhlaa siten oppitunnin aikaa (Saloviita, 2014, 26).

Eri-ikäisillä oppilailla työrauhahäiriöihin johtavat konfliktit ovat eriluontoisia, sekä esiintyvyydeltään opettaja-, koulu- ja oppiainekohtaisia (Koskeniemi 1982, 175). Opettajan näkökulmasta työrauha häiriintyy silloin, kun hän joutuu opetuksen sijaan keskittymään epäolennaisiin seikkoihin (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Saloviidan mukaan työrauhahäiriö on asia, joka haittaa oppilaan tehokasta opiskelua tai itsehallinnan kehittämistä. Häiriön seurauksena oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai jopa estyy kokonaan. (Erätuuli & Puurula

1990, 16; Saloviita 2007, 22.) Sigfridsin (2009, 93) mukaan Ogden (2003) puolestaan määrittelee oppilaiden ongelmakäyttäytymisen koulun sääntöjä, normeja ja odotuksia rikkovaksi toiminnaksi. Häiriöt haittaavat opetusta sekä oppimista ja tämän vuoksi vaikeuttavat oppilaiden kehittymistä sekä myönteistä vuorovaikutusta muiden kanssa.

Saloviita (2014, 26) tuo esille Charlesin (2005) näkemyksen työrauhaongelmasta. Hänen mukaansa työrauhaongelma kattaa laajemmin myös yhteiskunnan lait ja normit sekä oppilaan itseensä suuntautuvan käyttäytymisen, kuten joutilaisuuden. Charlesin mukaan käyttäytyminen on työrauhaongelma, mikäli se häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraaleja ja lakeja vastaan. Charlesin näkemyksen mukaan ongelmaksi voidaan tällöin laskea myös oppilaan oma toiminta, joka on häiriöksi hänen omalle edistymisellensä koulun oppimistavoitteissa. Silti opettajan on syytä tarttua ongelmiin yksilöllisesti, sillä määritelmän kattavista asioista monet ovat oppilaan motivointiongelmia.

Työrauhahäiriöt on usein määritelty opettajan näkökulmasta, jolloin häiriöt nähdään irrallisina ja oppilaista lähtöisin olevina ongelmina (Belt 2013, 27). Työrauhahäiriöt voidaan jaotella lieviin ja vakavampiin työrauhahäiriöihin. Lieviä työrauhahäiriöitä ovat luvaton puhuminen, muiden oppilaiden työskentelyn häiritseminen, metelöiminen, luvatta puhuminen, luvaton liikkuminen ja laiskottelu. Vakavampia häiriöitä ovat suullinen solvaaminen sekä aggressiivinen fyysinen käytös opettajaa, muita oppilaita tai ympäristöä kohtaan. (Charlton & David 1993, 8.)

Suurin osa työrauhahäiriöistä kuuluu lieviin työrauharikkeisiin. Oppilaat puhuvat keskenään, liikkuvat paikaltaan tai vastaavat ilman lupaa. Nämä asiat ovat lasten normaalia käyttäytymistä, joka kuitenkin rikkoo koulun sääntöjä. Tutkimusten mukaan työrauhahäiriöt ovat yleensä muutamien oppilaiden luokan työskentelyä häiritsevää käyttäytymistä. Alakoulussa työrauhahäiriöt painottuvat ylimääräiseen toimeliaisuuteen, kun taas yläkoulussa häiriöt liittyvät enemmän passiiviseen käyttäytymiseen. Passiivinen käyttäytyminen aiheuttaa työrauhahäiriöitä lähinnä opettajalle, kun hän joutuu keskittämään huomiotaan vetäytyvään oppilaaseen, sekä passiiviselle oppilaalle itselleen heikomman oppimisen muodossa. (Erätuuli & Puurula 1990, 28; Saloviita 2007, 25; Levin & Nolan 2010, 160; Belt 2013, 124.)

Saloviita (2007) jaottelee oppilaan tottelemattomuuden kolmeen eri asteeseen. Passiivisella tottelemattomuudella hän kuvaa tilaa, jossa oppilas ei toimi ohjeiden mukaisesti, muttei silti vastusta aktiivisesti opettajaa. Kieltäytyminen tarkoittaa tilannetta, jossa oppilas havainnoi

ohjeet, mutta kieltäytyy noudattamasta niitä. Suorassa vastarinnassa kieltäytymiseen yhdistyy vihainen tai uhakas tunnetila, joka usein ajaa opettajan ja oppilaan väliseen valtataisteluun. (Saloviita 2007, 110.)

2.2.1 Työrauhahäiriöiden syitä

Koulujen työrauhahäiriöissä on kysymys monitahoisesta ilmiöstä. Kysyttäessä opettajalta syytä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen, useimmiten esille nousevat puutteet kotien kasvatustyössä. Oppilaan häiritsevän käyttäytymisen taustalla voi olla kotiasioiden ongelmia, fysiologisten perustarpeiden tai turvallisuuden perustarpeiden laiminlyöntejä. Syitä häiriöihin on haettu myös oppilaista, opettajista ja yhteiskunnasta. Viime aikoina keskustelussa on korostunut myös erityisesti oppilaiden paha olo, vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet, opetusryhmien koko ja heterogeenisuus sekä opettajan auktoriteetin heikkeneminen. (Holopainen ym. 2009, 21).

Tavallista on, että opettajien ja oppilaiden näkemykset häiriöiden aiheuttajista ovat poikkeavia. Erätuulen ja Puurulan laajassa kotimaisessa tutkimuksessa jopa 90% opettajista nimisi huonon kotikasvatuksen häiriöiden aiheuttajaksi. Oppilaat puolestaan katsoivat vian olevan opettajassa ja tämän käyttäytymisessä. (Erätuuli & Puurula 1990, 24-35 & 1992, 35.) Saloviita (2007) näkee koulun työrauhahäiriöiden perimmältään johtuvan koulun tavoitteiden ja lasten vapaan itseilmaisun välisestä luonnollisesta vastakohdasta, minkä vuoksi työrauhahäiriöitä ei voida kokonaan poistaa kouluista. Oikeita työtapoja käyttämällä opettaja kuitenkin pystyy rajoittamaan häiriöiden määrää ja luomaan miellyttävän työnteon ilmapiihin. (Saloviita 2007, 10.)

Edelleen häiriöiden syyt voidaan jakaa koulun ulkopuolisiin ja sisäisiin tekijöihin. Koulun ulkopuolisia vaikuttajia ovat muun muassa sosioekonomiset tekijät, kotona saatu kasvatusta ja media. Lapset saavat vaikutteita ympäriltään ja ne saattavat aiheuttaa työrauhahäiriöitä koulussa. Koulun sisäisistä asioista työrauhahäiriöitä nähdään aiheuttavan liika kilpailukeisyys, tylsistyminen oppitunneilla, vähäinen vaikuttamisen mahdollisuus, ja asetettujen rajojen epäselvyys. Kaikista tärkeimpänä syynä nähdään oppilaiden heikko minäpystyvyyden tunne. Tällaiset oppilaat eivät usko pystyvänsä menestymään koulussa ja tämän vuoksi mieluummin aiheuttavat häiriöitä kuin altistavat itsensä epäonnistumisten mukanaan tuo-

mille negatiivisille tunteille. Moni edellä mainituista syistä voi johtua alhaisesta motivaatiosta. Se ei automaattisesti aiheuta työrauhahäiriöitä, mutta käsittelemättömänä voi johtaa niihin. (Curwin, Mendler & Mendler 2008, 11-20; Levin & Nolan 2010, 25.)

Koulun sisäiset tekijät

Työrauhahäiriöt on perinteisesti nähty oppilaslähtöisenä ilmiönä, mutta myös opettajan taidoilla ja käyttäytymisellä sekä koulun käytänteillä ja rakenteilla on vaikutusta työrauhaan. Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimuksessa oppilaat nimesivät työrauhahäiriöiden suurimmaksi syyksi opettajan, hänen tapansa opettaa tai hänen persoonansa. Ongelmia nähtiin syntyvän myös opettajan heikosta kurinpitotaidosta. Opettajan huono asenne tai heikko opetuksen taso saattavat aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Heikon opetuksen nähtiin johtuvan pääasiassa puutteellisesta valmistautumisesta ja asenneongelmien olevan esimerkiksi väsymyksestä johtuva ohimenevä tila. (Erätuuli & Puurula 1990, 40-41 & 57; Belt 2013, 25 & 122-123.) Myös Saloviita (2007, 42) tuo ilmi Brophyn (1988) tutkimuksen, jonka mukaan opetukseen panostavat opettajat saavat aikaan parempia työrauhatuloksia kuin auktoriteettia ja kovaa järjestystä korostavat opettajat.

Työrauhahäiriöt nähdään tarttuvina eli oppilaat oppivat vääriä käytösmalleja toisilta oppilailta. Opettajan reagoinnilla työrauhahäiriöihin on suuri vaikutus oppilaiden tulevaan käyttäytymiseen. Hänen uhkaava ja aggressiivinen käytöksensä saattaa pahentaa tilannetta ja lisätä häiriökäytöstä. (Levin & Nolan 2010, 29; alunp. Kounin, 1970; Smith, 1969; Hyman & Snook, 1999.) Opettajaa voidaan pitää työrauhahäiriön aiheuttajana, mikäli hän ei puutu ongelmatilanteisiin välittömästi. Vastaavasti opettaja voi myös aiheuttaa ongelmia ylireagoimalla pieneen häiriöön, joka ei häiritse opetusta tai muiden oppilaiden oppimista. (Levin & Nolan 2010, 24.)

Myös oppilaiden ikätaso on yhteydessä häiriöiden esiintyvyyteen. Pollarin ja Korppisen tutkimuksessa etenkin yläkoululaiset ovat entistä tympääntyneempiä koulunkäyntiin, mikä näkyy levottomuutena luokassa ja erilaisena huomiota kiinnittävän esittämisen tarpeena. Tämän kaltaisen häiriökäyttäytymisten todelliset syyt jäävät monesti kouluväeltä huomaamatta. Usein kyse on ajantappamisesta ja pitkäveiteisyyden voittamisesta, eikä niinkään murrosiän kuohuntavaiheesta, vitsailusta tai kapinoinnista opettajaa vastaan. (Pollari & Koppi-nen 2010, 108.)

Koulun ulkopuoliset tekijät

Eräänä selityksenä lisääntyneille häiriöille voidaan pitää yhteiskunnan muutosta ja opettajan aseman heikkenemistä. Opettajan ammatti ei enää tuo automaattisesti mukanaan arvovaltaa kuten esiteollisessa yhteiskunnassa. Ennen huonoakin opettajaa suojasi ammatin mukanaan tuova vahva auktoriteettiasema, mutta nykyään opettajan pitää omilla toimillaan, kyvyillään ja persoonallisuudellaan ansaita asemansa. Samalla lapsista on tullut entistä tasa-arvoisempia aikuisten kanssa ja he ovat kouluun tullessaan sanavalmiimpia ja uskaltavat helpommin lähestyä opettajaansa. (Koskenniemi 1982, 173; Ziehe, Sironen, Tuormaa & Aittola 1991, 168; Saloviita 2007, 33-34; Pollari & Koppinen 2010, 111; Levin & Nolan 2010, 39-40; Laaksola 2011, 10-13.) Heillä on myös parempi mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihinsa, eikä tiedon helpon saatavuuden vuoksi opettaja ole enää erityisasemassa tiedon lähteenä. Opettaja on muuttunut kaikki tietävästä kansankynttilästä yksilön oppimista ja henkistä kehittymistä tukevaksi ohjaajaksi. (Saloviita 2007, 33-34; Blomberg 2008, 19.)

Myös Yhdysvalloissa tehdyssä mielipidekyselyssä ongelmien nähtiin johtuvan ensisijaisesti koulun ulkopuolisista seikoista. Syiksi häiriöihin nähtiin lainsäädäntö, auktoriteettien kunnioituksen puute ja kotikurin puuttuminen. Ainoastaan kolmannes opettajista oli sitä mieltä, että heidän omassa toiminnassaan olisi parantamisen varaa. (Jones & Jones 1990, 15.) Samoin Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) tutkimuksissa keskeiseksi työrauhahäiriöiden syyksi opettajien näkökulmasta nousi kotien kasvatustyön puutteellisuus. Oppilaiden vastaukset antoivat samansuuntaisia viitteitä kotien merkityksestä työrauhatilanteeseen. Muita keskeisiä vaikuttavia syitä opettajien mielestä olivat liian suuret ja heterogeeniset ryhmäkoot sekä luokan heikko yhteishenki. Opettajat näkivät työrauhahäiriöiden syyt siis sellaisina, joihin heidän on vaikea itse vaikuttaa. (Erätuuli & Puurula 1990, 41; 1992, 34; Belt 2013, 121-122.)

Opettajan autonomiaa entisestään ovat kaventaneet yhteiskunnan ylikorostunut yksilöllisyyden ihanne, vanhempien vaikutusvallan lisääntyminen koulussa sekä uusliberalistinen asiakkuuden korostaminen. Opettajan työ on näiden uudistusten myötä muuttunut entistä avoimempaan ja julkisempaan suuntaan, jonka vuoksi opettajan tulee perustella toimintatapansa työtovereilleen ja vanhemmille. (Blomberg, 2008, 19.) Lisäksi opetussuunnitelmien tiukkojen tavoitteiden nähtiin aiheuttavan oppituntien kiireellisyyttä. (Belt 2013, 121-122.)

2.2.2 Työrauhahäiriöiden vaikutukset

Työrauhan tapaan myös työrauhahäiriöt vaikuttavat sekä opettajaan että oppilaaseen. Häiritsevä käyttäytyminen haittaa opetusta ja samalla se vaikuttaa oppilaiden oppimisvalmiuteen, henkiseen turvallisuuden tunteeseen ja tulevaan käyttäytymiseen. (Levin & Nolan 2010, 28-29.) Ilman työntekoa mahdollistavaa ilmapiiriä, voi olla mahdotonta saavuttaa hyviä oppimistuloksia (Saloviita 2014, 17).

Työrauhahäiriöiden nähdään pitkällä aikavälillä vaikuttavan negatiivisesti opettajan työssä jaksamiseen ja työn mielekkäänä kokemiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu työrauhan tai sen puuttumisen vaikutus opettajien työviihtyvyyteen ja stressin kokemiseen. (Puurula 1989, 32, Belt 2013, 115-116.) Beltin (2013) tutkimuksessa haastateltu opettaja kuvasi työrauhahäiriöiden ennen kaikkea häiritsevän opetusta ja aiheuttavan opettajalle ylimääräistä työtä. Samalla hän koki oppituntien valmistelun menevän hukkaan. Samassa tutkimuksessa toinen opettaja ei kokenut häiriöiden estävän opetusta, mutta koki niiden ennen kaikkea estävän oppilaiden oppimista. (Belt 2013, 115-118.)

Saloviita (2007, 28) tuo ilmi Lippmanin ja muiden (2004) sekä Walshin (1983) tutkimuksen, jonka mukaan opettaja saattaa joutua käyttämään 25-80% ajastaan työrauhahäiriöiden käsittelyyn. Pitkällä tähtäimellä työrauhahäiriöt voivat vaikuttaa opettajan tehokkuuteen ja uran pituuteen. Monet opettajat hakeutuvat alalle voidakseen työskennellä oppivien ja kasvavien lasten kanssa, jolloin he saavat sisäistä motivaatiota oppilaiden kehityksestä. Tämän vuoksi työrauhahäiriöillä voi olla negatiivisia vaikutuksia opettajien motivaatioon, kun lapset eivät kiinnostu heidän valmistelemistaan oppitunneista. (Levin & Nolan 2010, 28-31; alunp. Lippmann, Burns & McArthur 2004; Walsh 1983.)

Työrauhahäiriöiden ja opettajan uupumuksen välisestä suhteesta on saatu ristiriitaisia tuloksia. Stjernbergin (1989) opettajiin kohdistuneessa tutkimuksessa häiriöiden väitettiin aiheuttavan uupumusta. Toisaalta esimerkiksi Erätuulen ja Puurulan tutkimuksen (1990) mukaan ilmiöiden välinen yhteys on epätodennäköinen. Oppilaiden käytöshäiriöiden määrällä ja opettajan uupumuksella ei siis ole todettu olevan suoraviivaista suhdetta. Uupumuksen on kuitenkin todettu olevan yhteydessä opettajan kokemukseen omista luokanhallintataidoistaan. Vastaavasti uupumus johtaa opettajien järjestyksenpitokyvyn heikkenemiseen, mikä johtaa toinen toistaan ruokkivaan noidankehään. (Stjernberg 1989, 225; Saloviita 2007, 29-30; alunp. Friedman & Farber 1992, Brouwers & Tomic 2000.)

Oppilaiden oppimisen kannalta työrauha on tärkeää, mutta on yksilöllistä miten kukin oppilas kokee erilaiset työrauhahäiriöt ja paljonko ne vaikuttavat hänen oppimiseensa. Belt (2013) toteaa työrauhan olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja koulumenestykseen. Työrauhahäiriöiden nähdään heikentävän oppilaiden tunnelmaa, oppimista ja arvosanoja. (Belt 2013, 116; Hoffren 2015, 45.)

2.2.3 Opettajan auktoriteetti osana työrauhaa

Luokanhallinnan ja siten työrauhan ylläpidon kannalta on tärkeää, että opettaja kykenee luomaan selkeät arvovaltasuhteet luokkaan. Tämän saavuttamiseksi tarvitaan pedagogista auktoriteettia. Pedagoginen auktoriteetti mahdollistaa sosiaalisen kontrollin, joka ohjaa lasta toimimaan yhteisön normien mukaisesti. Näin ollen auktoriteettia voidaan pitää opetuksen ja opiskelun edellytyksenä. (Blomberg 2008, 140.)

Auktoriteettina oleminen on vaikuttajan asemassa olemista. Harjunen (2002, 122-123) nostaa esille Joseph M. Bochenskin (1974) näkemyksen, jossa auktoriteetti ymmärretään auktoriteetin haltijan, alisteisen henkilön eli subjektin ja asiaankuuluvan alueen suhteeksi. Auktoriteettisuhde on suora ja avoin, jossa keskeistä on subjektin ymmärrys omasta vaikutusalttiista asemastaan. Koulussa tällainen on opettajan ja oppilaan välinen suhde, jossa opettaja esiintyy auktoriteetin haltijana ja oppilas subjektina.

Tietyt ammatit, kuten poliisi tai presidentti, kantavat mukanaan asemallista auktoriteettia. Ammatissa olevan henkilön nähdään tällöin nauttivan legitiimiä, eli laillista valtaa tai oikeutta päätösten tekoon. Opettajan auktoriteetin on perinteisesti nähty nojaavan lailliseen valtaan, jolloin vallankäyttö nähdään oikeutetuksi ammatissa olevan yhteiskunnallisen aseman vuoksi. Nykypäivän opettaja kohtaa ammatissaan kuitenkin harvemmin kyseenalaistamista kuuliaisuutta ja opettajan on yhä useammin ansaittava auktoriteettiasema toimintansa kautta. Kun auktoriteetti perustuu henkilön kyvykkyyteen, se on vallankäytön kohteen mielestä oikeutettu. (Savage & Savage 2010, 24-25.)

Legitiimi valta, eli auktoriteetti voidaan luokitella kolmeen eri muotoon. Saloviita (2007, 2009) jakaa Max Weberiin (1921/1968) pohjaten auktoriteetin rationaaliseen, traditionaaliseen ja karismaattiseen auktoriteettiin. Rationaalisella auktoriteetilla tarkoitetaan asiantuntija-auktoriteettia eli sitä, että opetus on hyvää ja oppilaat näkevät koulutyön mielekkäänsä.

Traditionaalinen auktoriteetti tarkoittaa luokan sääntöjen ja rutiinien kunnioittamista. Karismaattista auktoriteettia Saloviita pitää tärkeimpänä, sillä oppilaiden kokiessa opettajan arvostavan heitä ja olevan kiinnostunut heistä, he palkitsevat opettajan vastavuoroisella kunnioituksella. Opettaja tarvitsee kaikkia kolmea auktoriteetin muotoa työrauhaongelmien hallitsemiseen. (Saloviita 2007, 50-56; 2009, 71-73.)

Luokkahuoneessa opettajalla on valta suhteessa oppilaisiinsa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että oppilaat olisivat täysin ilman valtaa. Valta on luonteeltaan dynaamista ja kontekstisidonnaista, ja oppilaat voivat joko alistua, mukautua tai haastaa opettajan auktoriteetin. Yleisesti vallan nähdään kietoutuvan maskuliinisuuteen ja erityisesti hegemoniseen maskuliinisuuteen. Ongelmallista on, jos perinteinen opettaja-oppilas suhde mielletään sukupuolen ja vallan suhteeksi. Tällöin poikaoppilaat, tiedostaen tai tiedostamattaan, saattavat haastaa opettajan auktoriteetin helpommin ja kyseenalaistaa naisopettajan pätevyyden. (Lehtonen, Palmu & Lahelma 2014, 130-131.)

Auktoriteetti on aina persoonasidonnainen ja henkilökohtainen asia sekä kytköksissä opettajan luonteeseen, näkemyksiin opettamisesta ja oppimisesta sekä asemaan kouluyhteisössä. Ei siten ole yhtä ainoaa tapaa rakentaa pedagoginen auktoriteetti. (Blomberg, 2008, 140).

3 Nais- ja miesopettajat koulussa

Nais- ja miesopettajat nähdään koulussa erilaisina hahmoina. Näkemykset opettajasta rakentuvat suhteessa hänen ruumiinrakenteeseen, käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Opettajan sukupuolittunutta identiteettiä kuvataan tutkimuksissa joko oppilaan tai opettajan itsensä näkemänä ja näistä kumpuavat käyttäytymismallit määrittelevät pitkälti sen, miten nais- ja miesopettajat kohdataan yhteiskunnassamme. Tässä kappaleessa esitellään opettajan sukupuoleen liitettyjä stereotypisiä piirteitä, eli yksinkertaisia olettamuksia nais- ja miesopettajien olemuksesta (Hyyppä 1995, 15-16).

3.1 Opettajan ammatti sukupuolinäkökulmasta

Opettajan työtä on pidetty pitkään feminiinisenä ammattina, sillä se oli vuosikymmeniä yksi harvoja ammatteja, jossa naiset saivat toimia. Opettajakunta on edelleen hyvin naisvaltainen ja ammattia ei pidetä sopivana ”vahvoille” miehille. Yhteiskuntamme johtotehtäviä ei ole perinteisesti annettu kovin herkästi naisille, mitä kautta opettajan arvovaltaakin on pidetty heikkona. (Savage & Savage 2010, 25.) Yleisissä uskomuksissa opettajan ammattiin nähdään liittyvän vahvasti hoivaamisen. Tästä syystä miehet kokevat itselleen sopivimpina aloina ennemmin fyysisiä tai hyväntulaisia ammatteja. (Martino 2014, 206.)

Coffeyn ja Delamontin (2000) mukaan naisopettajat toimivat useammin alkuopetuksessa ja miesopettajat ylemmillä luokilla, rehtorina tai muissa johtavissa tehtävissä (Coffey & Delamont 2000, 44-46). Tämä roolijako kumpuaa kaukaa menneisyydestä ja on monissa yhteiskunnissa syvälle juurtunut. Näin ollen naiset nähdään usein hoivaavina kasvattajina ja miehet älyllisiä haasteita opettavina henkilöinä. (Kari 1997, 47; Sperandio 2014, 50 & 58.) Tämä selittää miesten sijoittumista työtehtäviin. Kun vuonna 2005 Suomessa luokanopettajista vain yksi neljäsosa oli miehiä, rehtoreista peräti yli 60 % oli miehiä (Kumpulainen & Saari 2005, 19). Myös Penttilän ja Pöykiön (2007) tutkimuksessa miesluokanopettajat kokivat työtehtävien jakautuvan sukupuolen mukaan opetettavissa aineissa ja pienissä askareissa. Siinä missä koulun miesopettajat suunnittelivat koulun juhlien organisoimisen ja yleisen logistiikan toteutumisen, naisopettajien vastuualue oli juhlan visuaalisen ilmeen suunnittelu. (Penttilä & Pöykiö 2007, 36-37.)

Naisopettajien äidillisinä näkemisen perinne on ollut voimassa siitä lähtien, kun luokanopettajakoulutus aloitettiin Suomessa. Tällöin nähtiin, että naiset eivät tarvitsisi alkeisopetusta

korkeampaa sivistystä. Heidän vahvuutenaan nähtiin ennen kaikkea pienten lasten taitava kasvattaminen, minkä myötä heidän koulutukseensa sisältyi enemmän pedagogisia opintoja kuin miehillä. (Sunnari 1998, 111-112.) Skeltonin (2003) mukaan miesopettajien on yleisesti hyväksyttävämpää yhteiskunnallisesta näkökulmasta toimia vanhempien lasten opettajana. Ylempien luokkien opettaminen 'mielletään myös miesten mielestä maskuliinisemmaksi. (Skelton 2003, 198 & 204.)

Naisopettajat näkevät sukupuoliroolit kouluissa samanlaisina kuin kodeissa. Naisopettajat nähdään äidillisinä, ja heiltä mennään helpommin hakemaan lohtua. Karin tutkimuksessa vuodelta 1997 miehillä katsottiin puolestaan olevan enemmän luontaista auktoriteettia, jolloin heidän ajateltiin saavan luokan hallintaansa kuin luonnostaan. Tätä uskomusta edesauttoi naisten ja miesten fyysinen kokoero, jolla nähtiin olevan vaikutusta. Tutkimuksessa miesopettajatkin uskoivat miesten luontaiseen auktoriteettiin ja näkivät itsensä jämäköinä kurinpidollisina hahmoina. Ero näkyi enemmän oppituntien ulkopuolella esimerkiksi välitunneilla, eikä tuntitilanteissa nähty suurta eroa. (Kari 1997, 46-48, 64.) Helamaan pro gradu -tutkimuksessa nousi myös esille, että miesopettaja voidaan kokea naisopettajaa pelottavamaksi, jolloin miesopettajaa ei uskalleta vastustaa. Kuitenkaan opettajan pedagogisen auktoriteetin ei nähdä liittyvän pelkoon ja mielikuva voi olla osittain kulttuurimme tuotetta ja osittain liittyä miesopettajien fyysisiin ominaisuuksiin, kuten kokoon ja kovaäänisyyteen. (Helamaa 2008, 48.)

Opettajan sukupuolella ei yleisesti nähdä olevan yhteyttä oppilaiden koulunkäyntiin tai käyttäytymiseen. Helamaan tutkimuksessa kuudesluokkalaisten näkemyksistä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä, hyvän työrauhan oppitunneilla ei nähty olevan suoraan yhteydessä opettajan sukupuoleen. (Huttunen 1997, 71-72; Helamaa 2008, 39.) Silti Laaksolan tutkimuksessa suuremman miesopettajien määrän uskottiin edistävän työrauhaa ja lisäävän eritoten poikien kouluviihtyvyyttä (Laaksola 2014, 3). Miesopettajia tarvitaan miehen malleiksi oppilaille ja erityisesti pojille, joiden isä on esimerkiksi yksinhuoltajuuden vuoksi ajoittain tai täysin poissa oppilaan elämästä. (Huttunen 1997, 68-71; Lahelma 2000, 174; Martino 2014, 200; alunp. Brockenbrough 2012, Harnett & Lee 2003, Hutchings ym. 2008, Maylor 2009, Pepperell & Smedley 1998.)

Oppilaiden kanssa voi tulla toimeen monilla eri tavoilla. Osa näistä tavoista on feminiinisiä, perinteisestä naisen roolista nousevia ja osa miehiseen auktoriteettiin perustuvia. Huttusen tutkimuksessa (1997) luokanopettajan ammatissa miesopettajat arvostivat kuitenkin sekä

maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä itsessään muilla aloilla toimivia miehiä enemmän. He näkivät opettajan roolin androgyyniseksi, jossa tarvitaan molemmille sukupuolille yleisesti miellettyjä piirteitä. Androgyynisyyttä voidaan pitää ihmiselle luonnollisena tilana, jolloin ei tarvitse pitää yllä sukupuolen pakottamaa roolia. (Huttunen 1997, 73-74, 81.)

3.2 Nais- ja miesopettajan kuva yleisissä uskomuksissa

Naisten ja miesten välistä suhdetta kuvaava sukupuolijärjestelmä on perinteisesti asettanut heidät erilaisiin tehtäviin. Se on luonut yhteiskunnan normit, jotka määrittävät yleisesti kummallekin sukupuolelle hyväksyttävät käyttäytymismallit. Tätä kautta voidaan selittää myös naisten ja miesten omaksumia tavanomaisia ominaisuuksia. (Gordon & Lahelma 1995, 154-155.) Nämä sukupuoliroolin stereotypiat ovat yksinkertaistavia ja kaavamaisia käsityksiä naisten ja miesten olemuksesta (Hyypä 1995, 15). Lukuisat naistutkijat ovat tuoneet esille tutkimuksissaan, että opettajaksi kehitytään sukupuolittuneiden identiteettien rakentumisen kautta. Koulutuksen mekanismit ylläpitävät ja vahvistavat stereotyyppisiä sukupuolirooleja. (Vuorikoski ym. 2003, 44; alunp. Arnot, David & Weiner 1999; Lahelma 1992; Middleton 1993; Tolonen 2001; Walkerdine 1990; Walkerdine, Lucey & Melody 2001.)

Miehiin ja naisiin liitettävät stereotypiat saavat vaikutteita muun muassa ruumiinrakenteesta, käyttäytymisestä, sosiaalisista suhteista, harrastuksista ja ammatista. Naista voidaan esimerkiksi kuvata fyysisiltä ominaisuuksiltaan voimattomaksi ja hennoksi, käyttäytymiseltään hoivaavaksi, empaattiseksi ja alistuvaksi, ja sosiaalisissa suhteissaan äidilliseksi ja huolehtivaiseksi. (Hyypä 1995, 15-16, 21.) Maskuliinisessa näkökulmassa naisiin liitetään puolestaan termejä kuten kaoottisuus ja hallitsemattomuus (Huttunen 1997, 71). Naisten nähdään reagoivan miehiä enemmän ruumiinkieleen ja myös myötäelävän toisen henkilön tunteet voimakkaammin. Kuitenkin miespuoliset hoitajat ja lastentarhanopettajat reagoivat yhtä voimakkaasti lasten tarpeisiin kuin naispuoliset. Tämä voi olla joko seurausta siitä, että ruumiinkieltä hyvin lukevat miehet hakeutuvat hoitajiksi tai selitys sille, että miesten empaattisuus on tilannesidonnainen ominaisuus. (Hyypä 1995, 30.)

Miehiä määrittelevät puolestaan lihaksikkuus, matalaäänisyys ja fyysinen kestävyys, äänekkyys ja siivottomuus sekä hallitsevuus ja aggressiivisuus. (Hyypä 1995, 15-16, 21.) Miehillä nähdään olevan enemmän luontaista auktoriteettia kuin naisilla ja miesopettajat nähdään yleisesti etevämpinä kontrolloimaan tilanteita ja toisia ihmisiä. Miesten sanan katso-

taan painavan samaan tapaan koulussa kuin isän sanan kotona, mikä voi olla heijastuma patriarkaalisesta traditiosta, jossa vakavimmat kurinpidolliset asiat on jätetty miehille. (Kari 1997, 47; Huttunen 1997, 71-73.) Tämä miehisen vallan myytti näkyy myös koulumaailmassa: miespuolinen opettaja kutsutaan usein paikalle kärjistyneissä konflikteissa, kuten tappeluissa, rauhoittamaan tilannetta (Lahelma 2000, 175). Yleisesti miesopettajien nähdään tuovan kouluun vanhan ajan turvallisuutta ja nähdään naisopettajia enemmän kuria ylläpitävinä hahmoina. Miesopettajien ja miesrehtorin läsnäolon nähdään ruokkivan perinteistä stereotypiaa vankooissa käsissä olevasta koulusta, jonne uskaltaa lapsensa jättää. (Huttunen 1997, 70-71.)

Oppilailla on omat uskomuksensa mies- ja naisopettajista. He jakavat opettajat hyviin ja huonoihin, eikä jako ole välttämättä opettajan persoonasta tai pedagogisista ominaisuuksista johtuvaa. Jako on olemassa oppilaiden ajatuksissa ja ryhmäprosesseissa jo ennen ensimmäistä tuntia. Esimerkiksi nuori nainen opettamassa miehisiksi miellettyä matematiikkaa ja fysiikkaa, voi aiheuttaa oppilaiden mielissä ristiriidan. Tämän lisäksi oppilaat jakavat opettajat koviin ja pehmeisiin. Kova opettaja osaa pitää järjestystä, kun taas pehmeä ei osaa. Oppilaiden kertomusten perusteella pehmeästä opettajasta piirtyy myytnomainen kuva, joka usein näyttäytyy nuorena naisopettajana. Tällaista opettajaa ei välttämättä ole ollut koskaan olemassa, mutta kertomukset heijastelevat oppilaiden näkökulmaa opettajaan ja työrauhaan. (Erätuuli & Puurula 1990, 61; alunp. Gannaway 1984; Hoikkala & Paju 2013, 187.)

Opettajan sukupuolen ei kuitenkaan nähdä olevan suoraan sidottuna siihen, kuinka hyvänä oppilaat pitävät opettajaa. Esimerkiksi Lahelman (2000) ja Helamaan (2008) tutkimuksissa oppilaat eivät todentaneet stereotypistä näkemystä opettajista, vaan sukupuolta enemmän opettajalta toivottiin ammattitaitoa ja mukavaa luonnetta. (Lahelma 2000, 177 & 184; Helamaa 2008, 31 & 39.) Helamaan tutkimuksessa oppilaille ei myöskään ollut väliä opettaisiko mies- vai naisopettaja poikien liikuntaa tai teknistä työtä (Helamaa 2008, 31 & 39). Karin (1997) tutkimus mukaili tätä tulosta opettajan näkökulmasta, sillä siinä naisopettaja uskoi saavuttavansa työrauhan mieskollegoidensa tavoin oikeita työskentelymenetelmiä käyttämällä (Kari 1997, 48). Näyttäisikin siltä, että opettajat itse liittyvät helpommin hyvän opettajan tunnuspiirteitä miehiin.

3.3 Nais- ja miesopettajien vertailua

Opettajat ovat työssään jatkuvan arvioinnin kohteena joko oppilaiden tai itsensä toimesta. Oppilaat arvioivat opettajaa tämän ominaisuuksien, ammattitaidon ja luonteenpiirteiden mukaan, joiden on havaittu olevan myös työrauhan luomisen taustalla. (Helamaa 2008, 31 & 39.) Lahelman (2000) mukaan oppilaat arvostavat opettajissa sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät suoranaisesti ole sukupuolisidonnaisia. Tällaisia ovat esimerkiksi reiluus, huumorintaju ja kiltteys. (Lahelma 2000, 176.) Yksittäisissä tyttöjen ja poikien odotuksissa opettajalta oli kuitenkin eroja. Siinä missä tytöt toivovat opettajalta enemmän mielenkiintoa, sitoutumista ja huolenpitoa, poikaoppilaat arvostivat miesopettajia tilanteissa, joissa opettaja saattoi ottaa osaa jalkapallopeleihin tai osoittaa huomiotaan taputuksella olkapäälle. (Reisby 1998, 24-25; alunp. Nielsen & Larsen 1985.)

Mies- ja naisopettajien välisiä eroja on selvitetty etenkin Karin (1997) tutkimuksessa. Kuvaltaessa miesten ja naisten välisiä eroja, naisopettajat ovat sekä omasta mielestään että miesten näkökulmasta tarkempia ja puuttuvat herkemmin esimerkiksi käytöstapoihin. Molemmat sukupuolet näkevät naisopettajat tunteellisempina ja jopa hyysäävinä hahmoina. Naiset kuvaavat miehiä rennompina ja hauskempina henkilöinä, jotka eivät ole niin pikkutarkkoja. Yleisesti miesopettajat nähdään joustavampina ja parempina organisoijin. (Kari 1997, 46-47; Huttunen 1997, 72.) Lahelma (2000) toteaa saman asian näyttäytyvän usein myös oppilaiden kodeissa. Isät tekevät lastensa kanssa paljon hauskoja asioita, kun taas äitien vastuulle jää esimerkiksi läksyjen tarkistaminen. (Lahelma 2000, 179.)

Oppilaiden ajatukset ovat samansuuntaisia, sillä hekin näkevät miehet huumorintajuisina opettajina, jotka eivät joudu turvautumaan niin usein rangaistuksiin kuin naisopettajat. Samoin Helamaan (2008) kuin Huttusenkin (1997) tutkimuksissa huumori ja rentous olivat miesopettajia yhdistäviä asioita ja niiden nähtiin olevan yhteydessä hyvään työrauhaan. (Huttunen 1997, 72; Helamaa 2008, 49.) Tämä saattaa tosin johtua siitä, että naiset opettavat usein akateemisempia oppiaineita kuin miehet. Vähemmän akateemisissa oppiaineissa on helpompaa olla joustavampi ja antaa vähemmän kotitehtäviä, mikä voi aiheuttaa oppilaille mielikuvan rennosta opettajasta. (Lahelma 2000, 178-179.)

Myös opettajien luokanhallinnallisissa keinoissa nähdään olevan eroja. Esimerkiksi työrauhahäiriötilanteissa naisten on havaittu käyttävän enemmän vahvistamistekniikoita kuin miesten. Naiset tekevät myös enemmän opettaja-oppilas-interventioita ja käyttävät kaveriapua hyväkseen. Miehet turvautuvat herkemmin suoraan konfrontaatioon kuin epäsuoriin

tai manipuloiviin keinoihin. (Levonmäki & Keskinen 2005, 121; alunp. Ringer ym. 1991.) Helamaan tutkimuksessa oppilaiden mukaan miesopettajat korottivat ääntään useammin kuin naisopettajat. Oppilaiden mielestä miesopettajat käyttivät tiukempaa otetta oppitunnilla, vaikkakin työrauhan ylläpitoon liittyessä se koettiin positiivisena asiana. Naisopettajien nähtiin sen sijaan nipottavan miesopettajia enemmän, mutta heidän koettiin suuttuvan vähemmän kuin miesopettajien. (Helamaa 2008, 40, 49.)

Mies- ja naisopettajien suhtautumisessa työhönsä nähdään olevan eroja. Huttusen tutkimuksessa tyttöjen mielestä miesopettajat suhtautuvat työhönsä eritavoin kuin naiset. (Huttunen 1997, 72.) Miesten rennompi opetustapa voi olla yhteydessä heidän alhaisempaan stressitasoon. Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksessa jopa neljäsosa naisopettajista mutta kymmenesosa miesopettajista kärsi työrauhahäiriöiden aiheuttamasta voimakkaasta stressistä (Erätuuli & Puurula 1992, 43-44).

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa käsitellään tutkimukseemme liittyvää metodologiaa, aineiston keruuta ja analyysia. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Laadullista tutkimusotetta hyödynnetään silloin, kun halutaan saada selkeä kokonaiskuva aiheesta (Eskola & Suoranta 2001, 137).

4.1 Tutkimuskysymykset

Pro gradu–tutkielmamme perustuu Liisi Pasasen vuonna 2015 valmistuneeseen kandidaatin-tutkielmaan *Opettaja työrauhan rakentajana alakoulussa*. Tuolloin kirjallisuuskatsauksella toteutettua tutkimusta oli tarkoitus hyödyntää myöhemmin tартtumapintana ja teoriapohjana jatkotutkimukselle. Samasta aiheesta oli helppo jatkaa tutkimustyötä ja syventää aihetta, sillä kirjallisuus tutkimusaiheesta oli tuttua entuudestaan toiselle tutkijalle.

Tutkimusongelmamme muotoutuivat tutkimusprosessin edetessä. Ongelmaksi koitui työrauhaongelmien suuri suosio opinnäytetöiden ja pro gradu -tutkielmien aiheena, sillä useista tutkimusideoistamme oli jo olemassa vastavalmistunut tutkielma. Sukupuolen valikoituminen tutkimusta rajaavaksi näkökulmaksi tapahtui lopulta ohjaajan neuvosta tutkimuskursilla. Tutkijoiden omakohtaiset kokemukset ja kiinnostus työrauhan sukupuolisidonnaisuutta kohtaan innostivat tarttumaan aiheeseen, josta aikaisempaa tutkimusta oli vain vähän. Kypsyvää graduaihetta ruokki entisestään koulujen työrauhaongelmien nousu uutisotsikoihin vuonna 2016, jolloin lahtelainen naisopettaja irtisanottiin työstään yläkoulun kieltenopettajana pitkään jatkuneen häiriköinnin ja siitä seuranneen kärjistyneen sanaharkan päätteeksi. Näistä havainnoista ja ajatuksista muotoutuivat seuraavat tutkimusongelmat.

1. Millaisia näkemyksiä nuoret nais- ja miesopettajat liittävät työrauhaan ja sen häiriöihin?
2. Millainen merkitys opettajan sukupuolella on hänen kykyynsä ylläpitää työrauhaa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, miten nuoret mies- ja naisopettajat ymmärtävät työrauhan sekä sen häiriöt. Opettajat määrittelevät työrauhakäsityksiään sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta sekä pohtivat niiden syitä, vaikutuksia sekä merkitystä. Tässä tutkimuksessa nuori opettaja käsitetään opettajaksi, joka on ollut työelämässä alle viisi vuotta.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millainen merkitys opettajan sukupuolella on työrauhan ylläpidossa. Sukupuolen merkitystä selvitetään suhteessa teoriasta nousseisiin tekijöihin, kuten auktoriteettiin, persoonaan ja työkokemukseen. Lisäksi haastateltavia pyydettiin kuvailemaan käsityksiään molemmista sukupuolista työrauhan ylläpitäjinä.

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on luoda mahdollisimman todenmukainen kuva yksittäisestä aiheesta (Varto 1992, 23; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on hahmottaa merkityksiä, joita ihmiset antavat omalle toiminnalleen ja joiden mukaan he määrittelevät elämäänsä ja ympäristöään (Varto 1992, 27; Pyörälä 1995, 13; alunp. Geertz 1973). Koska haluamme tutkimuksessamme selvittää juuri opettajien näkemyksiä työrauhasta ja sukupuolesta, oli laadullinen tutkimus luonnollinen valinta tutkimusotteeksi.

Tutkimuksessamme tarkoituksena ei ole asettaa työrauhahäiriöitä ja opettajan sukupuolta syyn ja seurauksen suhteeseen, vaan ymmärtää ja selittää erilaisten näkemysten vaihtelua. Tämä on yksi laadullisen tutkimuksen olennainen piirre (Syrjälä ym. 1994, 126). Ymmärtäminen vaatii tutkijalta eläytymistä tutkimuskohteeseen, sen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Tässä tutkimuksessa ymmärtäminen ilmenee aineiston syvempänä analysointina sisällönanalyysin avulla, ei pelkästään opettajien näkemysten pintapuolisena kuvailuna.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen vaiheet limittyvät usein toisiinsa. Tutkimuksen vaiheiden operoiminen erikseen ei ole yksinkertaista tai suositeltavaa, vaan tärkeämpää on saavuttaa toimiva vuoropuhelu teorian ja aineiston välillä. (Koskinen 1995, 51-52.) Tutkimussuunnitelmamme muotoutui pitkälti olosuhteiden mukaisesti tutkimuksen edetessä ja esimerkiksi teemahaastattelun kysymykset ja pilottihaastattelun vastaukset vaikuttivat osaltaan teoriaosion sisältöön. Lisäksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen laajensimme jälkikäteen käsittämään sekä työrauhaa että työrauhahäiriöitä, tutkimusaineistosta nousseiden vastauksien myötä. Työrauhaa on vaikea kuvailla ilman että puhuttaisiin samalla työrauhahäiriöstä.

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on aina luoda uutta tietoa. Tämä voidaan saavuttaa paljastamalla tosiasioita jo olemassa olevien väitteiden todentamisen sijaan. (Syrjälä ym.

1994, 128; Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tutkimuksessa olemmekin käyttäneet metodeja, joissa tutkittavan ”oma ääni” pääsisi parhaiten kuuluviin, mikä on laadullisen tutkimuksen tyypillinen piirre (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Koska näkemyksiä selvitetessä on vaarana ajautua puhumaan enemmän yleisellä tasolla, jolloin henkilökohtaiset merkitykset eivät kenties nousisi esiin, olemme keränneet aineiston mahdollisimman luonnollisessa tilassa teemahaastattelun avulla.

4.3 Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu

Tutkimusaineistomme on kerätty kahdeksalta työuransa alkuvaiheessa olevalta luokanopettajalta. Koska tarkoituksenamme on vertailla mies- ja naisopettajien käsityksiä tutkimusaiheesta, valitsimme haastateltavaksi neljä mies- ja naisopettajaa. Kohdejoukkoamme määrittelee alle viiden vuoden työkokemus luokanopettajan ammatissa, sillä haluamme selvittää juuri uran alkuvaiheessa olevien, nuorien luokanopettajien ajatuksia koulujen työrauhasta. Haastatellut opettajat ovat iältään 26-32-vuotiaita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kesällä ja syksyllä 2016. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka nauhoitimme nauhurilla ja litteroimme puhtaaksi. Keräsimme aineiston käyttämällä hyväksi teemahaastattelurunkoa, jonka tarkoituksena on väljästi ohjailla keskustelun kulkua. Haastattelurungon annoimme haastateltavalle silmäiltäväksi ennen haastattelun alkua, jotta haastateltavalle muodostuisi kuva haastattelun vaiheista ja tulevista kysymyksistä. Tässä vaiheessa haastateltavan oli myös mahdollista pyytää selvennystä epäselvään kysymykseen. Lisäksi haastattelua edeltävällä viikolla olimme haastatteluun kutsun yhteydessä kertoneet käsiteltävät teemat, jolloin haastateltavalla oli aikaa pohdita aihetta tarkemmin ennen haastatteluun tuloa. Näin saamme mahdollisimman kattavat vastaukset tutkimustamme varten.

Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopii tähän tutkimukseen parhaiten, sillä tarkoituksena on kuvailla näkemyksiä yksittäisestä aiheesta. Haastattelun kautta voidaan selvittää, miten ihminen ajattelee ja miksi hän toimii niin kuin toimii. Haastattelun etuna on joustavuus, jolloin haastattelijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Ennen kaikkea haastattelijan on mahdollista vaikuttaa haastattelurunkoon ja edetä kysymyksissä haluamassaan järjestyksessä.

Lisäksi haastattelun aikana voidaan havainnoida myös haastateltavan eleitä, ilmeitä, reaktioita ja asioiden ilmaisutapaa. Tutkijan tulee kuitenkin pohtia, onko näiden tietojen kirjaaminen merkityksellistä tutkimuksen kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 72–73.)

Oman tutkimuksemme kannalta näimme haastattelun etuna etenkin tarkentavien kysymysten esittämisen mahdollisuuden. Jatkokysymysten esittäminen helpottui tutkimuksen edetessä ja haastattelurungon tullessa tutuksi. Haastattelussa tutkija voi tarttua haastattelun aikana esiin-nousseisiin asioihin, joita ei haastattelurunkoa tehdessään ollut osannut ajatella. Ilmeet ja eleet tuottavat sanatonta viestintää, mutta ongelmaksi nousi aineiston kerääminen puhelimen nauhurilla, jolloin sanaton viestintä ei käynyt ilmi nauhoja kuunnellessa. Tällöin merkitsevien eleiden tai ilmeiden esiintyminen täytyisi nostaa haastattelua tehdessä sanallisesti esille tai ne täytyisi vähintään merkitä muistiin heti haastattelun jälkeen. Tässä tutkimuksessa emme kokeneet ilmeitä ja eleitä merkitsevinä tutkimustulosten kannalta.

Teemahaastattelun avulla voidaan edelleen tarkastella jotain tiettyä ilmiötä ja hakea vastauksia erilaisiin ongelmiin. Teemahaastattelun runkona toimivat etukäteen valitut teemat sekä niihin liittyvät tarkentavat kysymykset, joiden varassa haastattelu etenee. Nämä teemat perustuvat usein tutkimuksen viitekehykseen, eli siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään. Tarkoituksena on löytää vastauksia tutkimustehtävän tai – ongelman mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 74). Merkitykselliseksi teemahaastattelussa nousevatkin haastateltavien tulkinnat asioista: minkälaisia merkityksiä he antavat asioille ja miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 48.)

Teemahaastatteluissa kohteella on aina vähintään summittainen käsitys siitä, mihin tutkija kysymyksillä pyrkii ja minkälaisia vastauksia hän tavoittelee. Strukturoimattomassa haastattelussa haastateltavat päättävät mitä haluavat kertoa ja mitä eivät. Esimerkiksi arkaluontoisia asioita saatetaan kaunistella riippumatta siitä, kuka ennalta tuntematon henkilö niitä heiltä utelee. (Alasuutari 2001, 149-150.) Strukturoitu haastattelu auttoi selvittämään asioita, jotka kiinnostavat meitä tutkijoina ja saattaisivat jäädä avoimessa haastattelussa mainitsematta. Aineistoa analysoidessa täytyi myös miettiä haastattelijan ja haastateltavan suhdetta, joka saattoi vaikuttaa annettuihin vastauksiin. Kaikki haastatellut olivat meille entuudestaan tuttuja ja saimme mielestämme rehellisiä vastauksia kysymyksiimme.

4.4 Aineiston analyysi

Käytämme aineistoa analysoidessamme sisällönanalyysia, jota voidaan pitää löyhänä teoreettisena kehyksenä monenlaisissa analyysikokonaisuuksissa. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 110). Tutkimuksen kentällä voidaan puhua myös induktiivisesta tai deduktiivisesta analyysistä. Tällöin aineiston tulkinnassa voidaan edetä joko yksittäisestä yleiseen tai yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 95-96). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli rakentaa teoriaa aineistosta käsin, vaikka haastattelurunko ohjasi luokittelua omalta osaltaan. Sisällönanalyysi on toteutettu Milesin ja Hubermanin (1994) mallia mukailleen.

Aineiston analyysi alkoi nauhoitettujen haastattelujen kuuntelemisella ja litteroimisella. Karsimme litteroinneista pois tutkimustulosten kannalta epäolennaiset täytesanat. Äännähdyksillä, ilmeillä ja eleillä ei tutkimuksemme kannalta ollut myöskään olennaista merkitystä. Litteroinnin jälkeen luimme aineiston läpi useita kertoja, jotta saisimme kattavan käsityksen haastattelujen sisällöistä.

Tekstimassan jäsentämiseksi aloitimme aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Redusointia ohjaavat tutkimustehtävän kysymykset, joiden mukaan aineistosta alleviivataan yhteisesti toistuvia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110). Ilmaisujen erottelussa käytimme värikoodausta. Jäsentäminen oli paikoin haastavaa, sillä usea lausekokonaisuus saattoi sisältää eri teemoihin soveltuvia merkityksiä. Vielä myöhemmissäkin analyysin vaiheissa saatoimme löytää käsityksien päällekkäisyyksiä, jolloin jouduimme palaamaan takaisin alkuperäisilmaisuihin ja yksittäisiin litterointeihin.

Pelkistämisen jälkeen klusteroimme eli ryhmittelimme samaa asiaa kuvaavat ilmaisut yhteen omiksi alaluokikseen ja nimesimme luokat niiden yhtenäisen sisällön mukaan. Tässä kohtaa analyysiä teemahaastattelun runko vaikutti osaltaan väistämättä luokitteluun, sillä haastattelussa nousseet käsitykset olivat pitkälle luokiteltavissa teemahaastattelun kysymysten mukaisesti. Tällöin haastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsennyksen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93.) Kuitenkaan analyysi ei pohjautunut täysin jo olemassa oleviin luokkiin, vaan aineistosta nousi myös kysymysten ulkopuolisia näkemyksiä.

Milesin ja Hubermanin sisällönanalyysimallin viimeinen vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tällöin alkuperäisilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Alakategorioita ryhmitellään yhä uudestaan suurempien kokonaisuuksien alle,

jolloin muodostuvat yläkategoriat. (Tuomi & Sarjajärvi 2009, s. 111–113.) Alaluokkia yhdistämään muodostimme vielä yläluokat. Yläluokista hahmottuivat edelleen aineiston kaksi pääluokkaa, työrauha ja sen häiriöt sekä sukupuoli. Nämä kaksi käsitettä toimivat tutkimuksemme johtavina teemoina.

Luokittelu oli yksinkertainen tapa järjestää aineistoa. Sitä pidetään kvantitatiivisena analyysinä sisällön teemoin, joka mahdollistaa aineiston esittämisen taulukoina. (Tuomi & Sarjajärvi 2011, 93.) Laadullista analyysia ei kuitenkaan voida käyttää tilastollisen analyysin tapaan, koska aineiston muodostavien yksiköiden määrä on pienempi (Alasuutari 2001, 38–39). Mielestämme merkitysyksiköistä oli paikoin selkeää tehdä taulukko, joka selvittää haastateltavien näkemyksiä. Taulukon tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan ainoastaan koota haastateltujen näkemykset ja käsitykset yhteen. Käytimme taulukkoja kahdessa kohdassa, joissa näimme sen selkeäksi tavaksi esittää tuloksia.

Taulukko 1: Sisällönanalyysi (muokattu Tuomi & Sarajärvi 2009 Milesin ja Hubermanin 1994 mukaan)

Alkuperäisilmaisu haastattelussa	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<i>”[...] yritän vähän miettiä sitä ryhmäjäkoa. Et rauhottomimmat tyypit ei tulis samaan porukkaan kaikki.”(N4)</i>	Ryhmäjaon tekeminen	Työskentelyn organisointi	Keinot työrauhan saavuttamiseksi	Työrauha
<i>”[...] naisilla löytyy ehkä sellasta taitoa kuunnella esimerkiksi enemmän ja kärsivällisyyttä jollaki tavalla. Nähä ehkä jollaki tavalla syvemmin [...]” (N1)</i>	Naiset kuuntelevat	Työrauhan keinot	Sukupuolten erot ja yhtäläisyydet	Sukupuoli

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja aineisto toimii sanallisen ja selkeän kuvan luomisessa tutkittavasta ilmiöstä. Sisällön analyysissä olennaista on tiivistää tutkimuksen aineisto tiiviiseen muotoon sen tiedollista osaa kadottamatta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110.) Selkeän kokonaiskuvan saamiseksi olemme kiinnittäneet erityistä huomiota aineiston analyysin ja tutkimustulosten selkokielisyyteen. Samalla olemme li-sänneet tulosten tieteellistä arvoa tarkastelemalla aineistosta ilmenneitä merkityksiä tutki-muksen teorian näkökulmasta. Käsitteitä yhdistelemällä ja tutkimuksen osia operoimalla muodostui lopulta looginen kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä.

5 Tulokset

Tässä luvussa esitämme tutkimuskysymystemme kannalta oleellisia tuloksia. Aluksi käsittelemme haastateltujen opettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Sen jälkeen kuvaamme opettajien käsityksiä sukupuolen merkityksestä työrauhan ylläpidossa. Käytämme haastatelluista opettajista lyhenteitä sitaattien perässä. Naisopettajien lyhenteet ovat N1-N4 ja miesopettajien M1-M4.

5.1 Työrauha opettajan ja oppilaan kannalta

Haastatteluissa opettajia pyydettiin määrittelemään käsityksiään työrauhasta. Jaoimme vastaukset opettajiin ja oppilaisiin liittyviin työrauhan määritelmiin. Lisäksi kahden opettajan vastauksissa nousi esille työrauhan merkitys luokan tai koko koulun toimintakulttuurin kannalta, minkä käsittelemme luvun lopuksi.

Työrauha opettajan näkökulmasta sai vähemmän mainintoja kuin työrauha oppilaan näkökulmasta. Kahdeksasta opettajasta viisi kuvaili työrauhaa opettajan näkökulmasta määritellään käsitettä. Opettajien vastauksissa korostuivat käsitteet ”pystyä keskittymään” sekä negatiivisesta työrauhasta ”häiritseminen”. Kaksi miesopettajista näki työrauhan tärkeäksi opetukseen keskittymisen ja opetustavoitteiden saavuttamisen vuoksi. Työrauha ymmärrettiin hiljaiseksi tai rauhalliseksi oloiksi luokahuoneessa, jossa oppilaat kuuntelevat niin opettajaa kuin luokkatovereitaankin sekä keskittyvät opetettavaan aiheeseen. Tämä mahdollistaa oppilaiden oppimisen, opetuskokonaisuudessa etenemisen ja siten annettujen opetustavoitteiden saavuttamisen.

”Työrauha on sitä, että voidaan toimia niiden tehtyjen tavoitteiden mukaisesti ja edetä ilman häiriötekijöitä.” (M4)

Kaksi naisopettajaa piti työrauhaa tärkeänä oman työn suorittamisen vuoksi. Opettajat käsitivät työrauhan tilaksi, jossa he kykenevät tekemään oman työnsä pitämällä luokkaa hallussaan. Työrauha mahdollisti siten opettajan työskentelyn ilman yksittäisen oppilaan huomiönhakuista häiriökäyttäytymistä eli opettajan mukaan ”showta”. Näihinkin käsityksiin voi sisältyä opetustavoitteiden saavuttaminen, mutta sitä ei mainittu suoraan.

Kaksi opettajista toi työrauhaa käsitellessään ilmi sen ominaisuuden aisteja säästävänä ympäristönä. Hyvä työrauha koettiin opettajien näkökulmasta sellaiseksi, jossa opettaja ei altistu niin sanotusti ääni- ja melusaasteelle. Lisäksi aineiston ainoa Etelä-Suomessa työskentelevä opettaja määritteli opettajan työrauhan enemmän uhkien kautta kuin muut opettajat. Kyseinen miesopettaja oli ainoa, joka nosti varsinaisesti esille opettajan turvallisuuden. Myös yksi naisopettaja oli kokenut työssään aggressiivista nimittelyä, mutta ei kokenut sitä uhkaavana.

”[...] mua ei paljoa hetkauta jos joku pikkupoika haukkuu, mutta sitte ku pitäis samalla pystyä opettaa sitä, että tuo on tosi väärin.” (N3)

Yksi miesopettaja ajatteli opettajien välillä olevan paljon eroja työrauhan käsittämisessä, mikä tukee myös Erätuulen ja Puurulan (1990) havaintoa siitä, että opettajien käsitykset työrauhasta voivat poiketa keskenään. Se minkä yksi kokee häiritseväksi, ei välttämättä häiritse toista opettajaa. (Erätuuli & Puurula 1990, 6.)

”Ehkä niinku vähä se työrauha, että miltä tuntuu että on rauhallista tai miltä tuntuu että mikään ei häiritse, niin seki vaihtelee paljon.” (M2)

Oppilaiden työrauhaan liittyviä ilmauksia oli aineistossa eniten. Kolme neljästä miesopettajasta ja kaikki neljä naisopettajaa määrittelivät työrauhan oppilaan näkökulmasta. Kaksi miesopettajaa korosti työrauhan mahdollistavan oppilaan työskentelyn ilman häiriötekijöitä. Nämä opettajat määrittelivät työrauhan samansuuntaisesti kuin esimerkiksi Erätuuli ja Puurula (1990, 2) eli mahdollisuutena oman työskentelyn hoitamiseen. Samoilla linjoilla oli myös kolme naisopettajista, jotka näkivät työrauhan työskentelyrauhana. Yksi miesopettaja näki työrauhan myös mahdollistavan mielipiteiden esille tuomisen. Tämän lisäksi työrauha helpotti hänen mielestään oppilaiden omien tietojen esille tuomista. Yksi miesopettajista näki työrauhan tarkoittavan samaa asiaa sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta.

”[...] semmonen ilmapiiri, et jokainen pystyy keskittymään ja tekemään tehtäviä. Tietenkää se ei tarkoita, et aina pitäis olla hiirenhiljaa luokassa, vaan se ilmapiiri on semmonen hyvä oppia ja opiskella.[...] et sillon ku tarvii tehdä sitä hiljasta työskentelyä, nii se luokka pystyy olemaan hiljaa ja työskentelemään hiljaa” (N4)

Naisopettaja N4 nostaa vastauksessaan esille näkökulman, että työrauha ei välttämättä tarkoita hiljaisuutta. Samoin vastasi toinenkin naisopettaja sekä kaksi miesopettajaa, jotka olivat vastauksissaan Haapaniemen ja Rainan (2014) sekä Saloviidan (2007) kanssa samaa mieltä siitä, että työrauhaan voi sisältyä ääntä tai liikettä (Haapaniemi & Raina 2014, 71; Saloviita 2007, 19-22). Naisopettajan mielestä ääni kuuluu opiskeluun ja työrauhaankin, mutta tarvittaessa oppilaiden täytyy osata olla hiljaa. Yksi miesopettaja suhtautui oppilaiden väliseen kommunikaation erittäin suopeasti ja hänen mukaansa oppilaiden on sallittua vitseillä ja keskustella keskenään oppituntien aikana.

”[...] Mut sitte, jos aatellaan työrauhaa,[...] työrauha voi olla, vaikka on melua esimerkiksi, mutta silti homma toimii.”(M4)

Haastatellut määrittivät työrauhan lähinnä oppilaan tai opettajan näkökulmasta, mutta sen lisäksi opettajien vastauksissa oli kaksi mainintaa koulun tai luokan toimintakulttuuriin liittyen.

”[...] Et täytyy olla koulumaailmassa, luokassa täytyy pystyä järjestään sellainen ilmapiiri, et kaikilla on mahdollisuus toimia. Niin opettajalla kuin oppilaallaki. Nii kyllä se on molempien näkökulmasta sitä. Siellä on optimaaliset olosuhteet oppimiselle ja opettamiselle.”(M4)

Vastauksissa ilmenevät opettajien ajatukset oppilaiden keskinäisen sekä oppilaiden ja koulun henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Molemminpuolinen toisen työn arvostaminen helpottaa rauhallisen työympäristön syntymistä, mutta vastuu sellaisen ilmapiirin luomisesta on vastausten mukaan ennen kaikkea opettajan harteilla.

5.2 Työrauhan ylläpitämisen keinot ja niiden oppiminen

Haastatellut opettajat pohtivat vastauksissaan työrauhan saavuttamiseksi käyttämiään keinoja ja sitä miten ovat niitä oppineet. Tässä kappaleessa esitellään opettajien mainitsemia keinoja työrauhan saavuttamiseksi sekä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet työrauhan ylläpitämisen oppimiseen. Yleisesti työrauhan ylläpitäminen koettiin opettajien taholta melko monimuotoiseksi ilmiöksi, jonka saavuttamiseksi ei ole yhtä selkeää tietä. Erään naisopettajan kommentti työrauhan ylläpitämisestä kiteyttää pulman olennaisesti.

”Minusta se työrauha on niin semmonen niin monen tekijän summa, et joskus tuntuu et sitä vaan on ilman että tarvii tehdä mitään ja joskus sitä ei oo vaikka tekisit ihan mitä tahansa.” (N1)

Naisopettajan vastauksessa ilmenee opettajan ajoittainen voimattomuus vallitsevien olosuhteiden edessä. Vaikka opettaja on vastuussa työrauhan saavuttamisesta, ei hän aina koe sen saavuttamista mahdolliseksi.

5.2.1 Opettajien keinot työrauhan saavuttamiseksi

Vastauksissa opettajien keinoista työrauhan saavuttamiseksi eniten mainintoja sai **oppilaiden työskentelyn organisoinnin** merkitys. Kaksi miesopettajaa ja yksi naisopettaja näkivät oppilaiden istumajärjestyksen tai ryhmäjaon olevan tärkeä työrauhan kannalta. Vastauksista ilmenee, että istumajärjestyksestä tai ryhmäjakoa mietittiin ennen kaikkea rauhottomien oppilaiden kannalta ja heidän ryhmiinsä pyrittiin saamaan rauhoittavia tekijöitä. Yksi miesopettaja toi esille myös muut mahdolliset ärsykkeet luokassa, jotka opettaja kertoi ottavansa huomioon työskentelyä organisoidessaan.

”[...]miten sä asettelet ne oppilaat sinne luokkaan, nii sillä on hirmu iso merkitys. Pystyt tavallaan välttään niitä tilanteita missä tulee sitä levottomuutta, et jos joku asia häiritsee jotaki oppilasta, nii et laita sitä semmosen ärsykkeen lähelle.” (M4)

Työskentelyn organisointiin liittyy myös kahden naisopettajan korostama **selkeiden ohjeistusten** antaminen. Samoin **toiminnan hyvä suunnittelu ja valmistelu** saivat maininnan yhdeltä mies- ja yhdeltä naisopettajalta. Yksi naisopettaja näki esimerkiksi hyvin valmistettujen työpisteiden ehkäisevän rauhottomuutta ja pohti mahdollisten rauhoittumishetkien ottamista siirtymätilanteiden yhteyteen. Yksi miesopettaja oli toisiin haastateltuihin nähden hie- man eri linjoilla, sillä hän mietti oppitunteja suunnitellessaan mahdollisuuksia vilkkaille op- pilaille purkaa energiaansa. Hänen tapaansa suunnitella tunteja kuului rikkoo tunnin kaavaa mahdollisimman paljon, jotta oppilaat pysyisivät valppaina.

”[...] selekeet ohjeet ja tarpeeks yksinkertaset asiat ja mahollista rauhottu- mista siirtymien välissä. Valamiiksi järjestelty kaikki työpisteet ja muut, että mitä sitte seuraavaks, niin kyllä sitä aika paljon voi itse vaikuttaa siihen.” (N3)

Kaksi miesopettajaa nosti esille **luokan yhteisten sääntöjen** vaikutuksen työrauhan saavuttamisessa. Molemmat opettajat toivat vastauksissaan esille, että oppilaiden on tärkeää tietää sallitun toiminnan rajat. Toinen miesopettajista ilmaisi vastauksessaan luovansa luokan säännöt yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin voi häiriötilanteissa vedota yhteisiin sopimuksiin. Hän myös piti tärkeänä puuttua häiriöihin välittömästi ja tehdä säännöt selviksi heti alusta alkaen.

”[...] sanotaan selkeesti missä mennään ja sit vedotaan siihe, et me on yhdessä sovittu näitä sääntöjä.” (M1)

Nämä ajatukset ovat samankaltaisia Sigfridsin (2009) sekä Levinin ja Nolanin (2010) kanssa, jotka näkevät sääntöjen luomisen tai kertaamisen lukuvuoden aluksi olevan tärkeää luokanopettajille ja opettajan välittömän puuttumisen häiriöihin olevan elinehto työrauhan saavuttamiselle (Sigfrids 2009, 93-94; Levin & Nolan 2010, 24).

Yksi miesopettaja näki luokan sääntöjen liittyvän läheisesti toiminnan rutiineihin. Toinen miesopettaja ja yksi naisopettaja pitivät myös rutiineja tärkeinä, sillä he kertoivat käyvänsä joka aamu päivän ohjelman läpi. **Päiväjärjestyksestä kertomisen** he ajattelivat tuovan oppilaille turvallisuuden tunnetta ja naisopettaja koki sen rauhoittavan toimintaa etenkin pienten oppilaiden kanssa.

”[...] aamulla käyt läpi päivän ohjelman, nii se tuo [...] turvallisuuden tunnetta.” (M4)

Yksi nais- ja miesopettaja kertoivat käsittelevänsä työrauhahäiriöitä **oman persoonansa** avulla. Miesopettaja puhui opettajan työhön sopivasta luonteesta, joka hänen mukaansa on jämäkkä tai joustava tarpeen mukaan. Luonteen avulla opettaja koki saavuttavansa lasten luottamuksen opettajan kykyyn johtaa toimintaa. Samoin naisopettaja puhui molemmin puolisen arvostuksen saavuttamisesta säilyttämällä hyvät välin lasten kanssa. Hän ei halunnut olla lapsille pelottava auktoriteetti, jolle lapset eivät uskaltaisi puhua. Näiden kahden opettajan ajatuksia tukee Pollarin ja Koppisen (2010) tutkimus, jossa opettajan karisma nähtiin merkittävänä tekijänä työrauhan ylläpidossa (Pollari & Korppinen 2010, 195-196).

”Mää yritän säilyttää oppilaitten kanssa kuitenkin hyvät välit, että en mää halua olla niille hirviöauktoriteetti, jolle ei uskallakaan puhua mitään, koska ei se nykyajan kasvatus enään oo sitä. Eihän ne arvosta sillon, et se arvostus pittää saaha molemmin puolin.” (N2)

Jo Brophyn (1988) tutkimuksessa todettiin opetukseen panostavien opettajien saavan aikaan parempia oppimistuloksia kuin kovaan kuriin uskovien (Saloviita 2007, 42; alunp. Brophy 1988). Tämä naisopettaja pitikin pelottavan auktoriteetin luomista vanhanaikaisena.

Työskentelyn organisoinnin lisäksi vastauksissa nousi eniten esille **oppilaiden tuntemuksen** merkitys, sillä puolet nais- ja miesopettajista kertoivat ylläpitävänsä työrauhaa sen kautta. Haastatellut opettajat liittivät oppilaiden tuntemuksen läheisesti työkokemukseen, jota käsitellään seuraavassa alaluvussa.

”Lapset pitää tuntea, ennenku sää voit mitään keinoja käyttää.” (N1)

Oppilaiden tuntemuksen avulla opettajat pystyivät suunnittelemaan esimerkiksi luokan istumajärjestyksen, mutta myös ennakoimaan oppilaan toimintaa. Oppilaan toiminnan ennakoinnin kautta yksi miesopettaja koki pystyvänsä ehkäisemään työrauhahäiriöitä. Samaten hän pystyi oppilaat tuntemalla suunnittelemaan toimintaa heidän taitojensa ja toimintamalliensa mukaan. Toinen miesopettaja kertoi mukauttavansa omaa toimintaansa oppilaan tuntemuksen avulla. Hän korosti kuuntelevansa oppilasta ja miettivänsä mikä olisi kyseisen oppilaan kanssa paras ratkaisukeino siinä tilanteessa. Kaksi naisopettajaa vastasi oppilaiden tuntemuksen antavan pohjan kaikille työrauhan ylläpitämisen keinoille.

5.2.2 Työrauhan ylläpitämisen oppiminen

Haastatteluissa opettajilta kysyttiin miten he ovat oppineet työrauhan ylläpitoa. Tärkeimpänä seikkana opettajat näkivät **työkokemuksen**, sillä kaikki naisopettajat ja kolme miesopettajaa kertoivat oppineensa työrauhataitoja kokemuksen kautta. Aiemmassa kappaleessa opettajien kerrottiin oppineen tuntemaan oppilaita lyhyemmän kokemuksen kautta, mutta opettajat kokivat saaneensa kokemuksesta paljon lisää taitoja myös isossa kuvassa. Kaikki naisopettajat kuvasivat saaneensa työkokemuksen kautta **varmuutta** omaan työskentelyynsä. Tämän voisi tulkita naisopettajien lisääntyneeksi itseluottamukseksi. Mielenkiintoisesti yksikään miesopettaja ei kuvannut kokemuksen merkitystä tästä näkökulmasta.

”[...] kokemus voi tuua vähän semmosta jämähäköyttä ja varmuutta. Siihen, että ku on samat asiat käyny monta kertaa läpi, samat tappelut tapellu tosi monta kertaa, tietää miten voi, miten saa, miten haluaa toimia ja nähny sen, että mitkä toimet vaikuttaa sitte positiivisesti niihin juttuihin ja käyttää niitä. Et on sitten enemmän työkaluja [...]” (N3)

Edeltävässä sitaatissa naisopettaja kertoo saaneensa kokemusta häiriötilanteiden käsittelystä ja kokemuksen kautta löytäneensä **toimivia ratkaisumalleja**. Myös kaksi miesopettajaa kuvasi kokemuksen merkitystä tällä tavoin. Lisäksi yksi naisopettaja kuvasi kokemuksen auttaneen opetuksen suunnittelussa ja tätä kautta työrauhan ylläpidossa.

Kolmas vastauksissa esiintynyt työkokemuksen kautta opittu asia oli **ennakointi**. Yksi nais- ja miesopettaja kokivat kokemuksen myötä oppineensa ennakoimaan mahdollisia häiriötilanteita ja reagoimaan niihin tarvittaessa nopeammin. Tämän lisäksi yksi naisopettaja kertoi kokemuksen opettaneen ennakoimaan mahdollisia ongelmatilanteita kuten siirtymiä paikasta toiseen tai retkiä.

”[...] semmonen lineaarinen noususuhdanne on koko ajan. Opit koko ajan semmosia pikku keinoja, nimenomaan siihe ennakointiin. Sä hoksaat, et joku tilanne voi tapahtua tai eskaloitua kohta ja sä osaat tai opit koko ajan välttämään sen ennakkoinnin kautta. Et siinä ehottomasti kehittyy koko ajan. Mä veikkaan, et sitte niinku seuraavat 15 vuotta työssäki voi olla sitä, et se jatkuvasti kehittyy.”(M1)

Kokemuksen jälkeen merkittävimmäksi työrauhan oppimisen lähteeksi haastatellut opettajat kokivat **toisilta opettajilta oppimisen**. Kolme mies- ja yksi naisopettaja kertoivat oppineensa kollegoiltaan lyhyen työuransa aikana. Yksi miesopettaja oli toiminut samanaikaisopettajana ja koki saaneensa kokeneemmalta opettajalta vinkkejä omaan työhönsä. Toinenkin miesopettaja nimesi nimenomaan toisilta opettajilta saadut pienet vinkit tärkeiksi. Miesopettajat olivat olleet myös mukana työrauhahäiriöihin liittyvissä keskusteluissa, joissa oli jaettu tietoa ja kysytty miten tilanteessa olisi kannattanut toimia.

”[...] kyllähän opettajien kanssa keskustelu on toinen paras sen kokemuksen lisäksi. Jaetaan sitä tietoa ja kysytään ihan suoraan, että miten tämmösessä tilanteessa olisit toiminu.”(M4)

Naisopettaja koki tärkeimmäksi saamansa vertaistuen, sillä toiset opettajat olivat vaikeissa tilanteissa kuunnelleet opettajan huolia ja tarjoutuneet auttamaan. Haastateltujen opettajien näkemykset vertaistuen saamisesta poikkesivat Hoikkalan ja Pajun (2013) tutkimustuloksista, joissa lähes puolet opettajista ei uskaltanut kertoa kokemistaan työrauhahäiriöistä avoi-

mesti (Hoikkala & Paju 2013, 184). Yksikään tässä tutkimuksessa haastatelluista ei maininnut siihen viittaavia asioita, vaan esille nousi ainoastaan positiivisia kokemuksia vertaistuesta.

Yksi mies- ja naisopettaja kertoivat miettivänsä omaa työskentelyään ja tätä kautta he kokivat kehittyneensä työrauhan ylläpidossa. **Oman toiminnan reflektointi** oli näille opettajille vakiintunut käytäntö, jonka avulla he pystyivät esimerkiksi kehittämään uusia toimintamalleja ja poistamaan käytöstä huonoja käytäntöjä. Yksi opettaja oli myös käynyt työrauhan hallintaan liittyvän **kurssin**, jonka koki hyödylliseksi. Yksikään opettaja ei varsinaisesti kokenut saaneensa **alan kirjallisuudesta** apua, joskin yksi naisopettaja vastasi sieltä varmasti löytyvän hyödyllisiä vinkkejä.

5.3 Työrauhahäiriö

Tässä kappaleessa kuvailemme luokanopettajien käsityksiä työrauhahäiriöstä. Tämän jälkeen esittelemme opettajien näkemyksiä häiriöiden syistä ja lopuksi niihin puuttumisesta.

Teemahaastattelussa pyysimme opettajia määrittelemään sen, mikä rikkoo vallitsevaa työrauhaa. Kysymyksenasettelusta johtuen haastateltavien vastaukset painottuivat enemmän työrauhahäiriöiden syiden erittelyyn, kuin yleiseen työrauhahäiriön käsitteen määrittelyyn. Naisopettajien vastauksista oli löydettävissä kuitenkin myös yleisempää käsitteen määrittelyä. Oppilaiden näkökulmasta käsityksissä painottuivat riitatilanteet, kiusaaminen ja luokkatovereiden häiritseminen.

"[...] jos siellä on jotaki sellasta oppilaitten välillä keskenään jotaki sekamelskaa tai riitaa [...] että ne ei pysty olemaan siellä kiusaamatta toisiaan tai häiritsemättä toisiaan."(N1)

"[...] häiriökäyttäytyminen, et häiritään muita. Ja jos ei oo semmonen keskustelevala tilanne, et siellä joku vaikka huutelee vastauksia, ku muut viittaa nättiä." (N4)

Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna työrauhahäiriöksi ymmärrettiin oppitunteihin kuuluvan oppilaan toiminta, joka keskeyttää suunnitellun opetuksen. Myös Erätuuli ja Puurula (1992) totesivat tutkimuksissaan, että opettajan näkökulmasta työrauha häiriintyy silloin, kun opettaja joutuu kiinnittämään huomiota opetuksen kannalta epäolennaisiin seikkoihin (Erätuuli ja Puurula 1992, 16).

”[...] opettajan päälle puhuminen ennen kaikkea.” (N2)

Opettajien vastaukset työrauhahäiriöihin liittyen mukailivat Levinin ja Nolanin (2010) määritelmää siitä, että työrauhahäiriö on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella ja aiheuttaa psykologista uhkaa (Levin & Nolan 2010, 23).

5.3.1 Työrauhahäiriöiden syyt

Haastellut opettajat löysivät monia syitä työrauhahäiriöille. Tähän kategoriaan alakategorioita syntyi eniten. Syyt jaottelimme tekijöihin, joihin opettaja voi itse vaikuttaa toiminnallaan ja muuttujiin, joihin opettajalla ei ole vaikutusvaltaa. Opettajan toiminnasta riippuvaisiin tekijöihin luokittelimme työskentelymuodot ja opettajan oman toiminnan. Opettajan vaikutusalueen ulkopuolella olivat puolestaan kotikasvatus, yksittäiset oppilaat, luokka-aste, ryhmäkokoa, opetettavat aiheet, resurssit ja asuinalue. Ryhmädynamiikka kuuluu mielestämme molempiin kategorioihin, sillä opettajalla ei ole mahdollisuutta valita itse oppilaitaan, mutta toisaalta hän voi toiminnallaan vaikuttaa luokan yhteishenkeen ja sitä kautta ryhmädynamiikkaan. Olemme lisänneet haastatteluissa esiintyneiden mainintojen määrän sulkeisiin kategorian perään. Tosin taulukkoa luettaessa on otettava huomioon, että kahta eniten mainittua kategoriaa eli työskentelymuotoja ja kotikasvatusta kysyttiin haastattelussa erikseen. Kaikki muut kategoriat nousivat esiin opettajien omista vastauksista.

Taulukko 2: Työrauhahäiriöiden syyt

Työrauhahäiriöiden syyt	
Opettajasta riippuvat tekijät (7)	Opettajasta riippumattomat tekijät (27)
Työskentelymuodot (6)	Kotikasvatus (7)
Opettajan oma toiminta (1)	Yksittäiset oppilaat (5)
	Luokka-aste (5)
	Ryhmäkoko (3)
	Opetettava aihe (3)
	Resurssit (2)
	Asuinalue (2)
Ryhmädynamiikka (4)	

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että **vapaampi toiminta** kuten esimerkiksi ryhmätöiden tekeminen aiheutti luokkatilassa enemmän häiriöitä kuin opettajajohtoinen työskentely. Vapaamman työskentelytavan seurauksena oppilaiden huomio saattoi helposti kohdistua muualle tai oppilaiden välille syntyä keskustelukuppikuntia. Melutasosta johtuen ryhmätyöskentely koettiin myös opettajajohtoista työskentelytapaa haastavammaksi hallita, vaikkakin yksi opettajista näki ryhmätyöskentelyn tuovan mukanaan myös positiivisia vaikutuksia. Tällöin melu syntyy oppilaiden innokkuudesta ja aiheesta keskustelemisesta, eikä siten ole työrauhahäiriö. Näistä vastauksista poiketen nousi myös yhden miesopettajan näkemys, jonka mukaan ryhmätyöskentelyssä syntyi opettajajohtoista toimintaa vähemmän häiriötekijöitä. Opettajan kokeman mukaan oppilaslähtöiseen toimintaan siirtyminen rauhoitti opetustilannetta välittömästi, kun työrauha kärsi opettajajohtoisessa toiminnassa.

Opettajan oma toiminta ja käyttäytyminen mainittiin työrauhahäiriön syyksi ainoastaan yhdessä miesopettajan haastattelussa. Opettajan tehtäväksi nähtiin oppilaiden innostaminen

ja oppituntien huolellinen suunnittelu, niin että opetus on toimivaa. Ilman oppilaiden taitotasoa ja kiinnostuksenkohteita vastaavia tehtäviä oppilas pitkästyy. Tämä havainto mukailee Saloviidan näkemystä siitä, että huonosti suunnitellun opetuksen seurauksena oppilas turhautuu ja keskittää huomionsa muualle (Saloviita 2007, 42).

”Kaikessa oppimisessa on tärkeää innostaminen, ja mitä paremmin se pystyt innostaan, sitä enempi se lisää sitä rauhallisuutta, ettei tuu mitää tylsistymistä oppilaissa.”(M4)

Opettajan vaikutusvallan ulkopuolisista tekijöistä kaikki opettajat kokivat **kotona saadun kasvatuksen** heijastuvan oppilaan käyttäytymiseen ja siten luokkien työrauhatilanteeseen. Erityisesti toisiin ihmisiin suhtautumisen nähtiin peilautuvan herkästi kotoa saaduista malleista. Esimerkiksi vanhempien suhtautuminen opettajaan vaikuttaa haastateltavien mukaan oppilaan käyttäytymiseen opettajaa kohtaan ja voi siten joko vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti oppilaan hallintaan.

Myös kotien tuki kasvatuksellisissa tilanteissa koettiin merkityksellisenä. Kaksi naisopettajaa ja yksi miesopettaja koki itsensä neuvottomiksi tilanteissa, joissa vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita lastensa ongelmista koulussa.

”[...] kyllä se näkyy aika selvästi. Et jos siellä kotonakaa ei tarvi noudattaa mitään sääntöjä, eikä vanhempia, nii kyllä se näkyy siellä koulumaailmassaki. Jos kotona ei tarvi uskoa, mitä äiti tai isä sanoo, nii helposti se on koulussaki sama. Ei paljo välitetä mitä opettaja sanoo. [...] Ettei paljo kiinnosta, mitä sanot ja ei mun tarvi sua uskoa. Et kyllä se aika helposti heijastuu sieltä.” (N4)

Lapsen kasvatukseen liittyvät tilanteet nähtiin mahdottomiksi ilman kodin tukea ja yhteistyötä, sillä hyvien tapojen oppimisen nähtiin olevan lähtöisin ensisijaisesti kotoa. Toisenlaisen käyttäytymismaailman luominen kouluun koettiin haastavaksi, mikäli kotona oppilaalla oli vapaus käyttäytyä miten haluaa.

Yhden naisopettajan mukaan **koulun sijainnilla** ja asuinalueella oli vaikutusta työrauhahäiriöiden esiintyvyyteen. Myös Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksessa yli puolet opettajista mainitsi koulua ympäröivällä asuinalueella olevan merkitystä koulun työrauhan kannalta (Erätuuli & Puurula 1992, 21).

[...] ei voi oikeestaan sanoa että on rauhattomia luokkia, vaan saattaa olla että on rauhattomia kouluja.” (M2)

Käyttäytymishäiriöt ja asuinalue ilmenivät lapsista esimerkiksi varakkaammilla alueilla, joissa lapset ovat tottuneet saavansa haluamansa. Erään miesopettajan mukaan työrauha rakentui edelleen koko koulun tasolla. Hänen mukaansa työrauhamyönteinen ilmapiiri tai sen puuttuminen ilmeni opettajista ja vaikutti oppilaiden käyttäytymiseen. Ilman yhtenäisiä työrauhakäytäntöjä voi olla haastava puuttua yksittäisen luokan työrauhatilanteeseen. (Sigfrids 2009, 93-94; alunp. Ogden 2003).

Yksi miesopettaja ja kaksi naisopettajaa nimesi **luokkakoon** vaikuttavan merkittävästi työrauhan ylläpitoon. Pienemmissä opetusryhmissä, kuten puolen luokan tunneilla, työrauhan ylläpito koettiin helpommaksi kuin koko opetusryhmän tunneilla. Naisopettajan kokemuksen mukaan häiriöiden aiheuttajien jakaminen eri ryhmiin rauhoitti oppituntien pitoa selkeästi. Salon (2000) mukaan suuri luokkakoko altistaa häiriötilanteille, muttei välttämättä selitä niitä itsessään (Salo 2000, 53).

Luokka-asteen koettiin vaikuttavan työrauhahäiriöiden ilmenemismuotoon, mutta myös opettajan keinoihin puuttua häiriöihin. Kahden mies- ja yhden naisopettajan mukaan alemmilla luokilla häiriöt esiintyivät fyysisemmin ja olivat luonteeltaan kurinpidollisempia. Häiriötilanteet saattoivat johtua siitä, etteivät koulun käyttäytymissäännöt olleet vielä pienimmille oppilaille tuttuja.

”Ykkösluokkalaisilla se niinkö on sellasta kurinpidollista ja sellasta että osataan olemaan ja opetellaan viittaamaan, että se on niin erilaista kun taas sitten kutosluokkalaisilla, missä se saattaa olla esittämistä ja sellasta showta.” (N1)

Ylemmillä luokilla puolestaan alkavan murrosiän mainittiin vaikuttavan häiriöiden luonteeseen. Opettajien vastauksissa häiriköintiä kuvailtiin sanoilla ”kyräily”, ”esittäminen” ja ”show”. Opettajat eivät maininneet tiettyä luokka-astetta vaikeimmaksi työrauhan ylläpidon kannalta, lukuun ottamatta yhden miesopettajan kokemusta viidennestä luokasta vaikeimmin hallittavimpana. Lisäksi yhden yläkoulun puolellakin työskennelleen naisopettajan mukaan työrauhan ylläpito oli yleisesti helpompaa yläkoulun kuin alakoulun puolella.

Kaksi naisopettajaa mainitsi myös erityisoppilaisiin liittyvän ongelman. Kun erityistä tukea vaativia oppilaita mukautetaan yleisopetuksen luokkiin, ongelmaksi voivat muodostua

vähäiset resurssit ja pula ohjaajista, jotka voisivat tarvittaessa huomioida yksittäisiä oppilaita.

”[...] et ois niitä resursseja jos joku tai muutama oppilas ei kertakaikkiaan rauhotu siellä tunnilla, niin on se resurssi, et sää voit laittaa ne muualle, vaikka siihen aulatilaan, ja siinä on joku aikuinen valvomassa, esim ohjaaja.”
(N2)

Opettajat toivoivat apukäsiä muun muassa tilanteisiin, joissa häiriköivä oppilas poistetaan luokkatilasta aikuisen valvonnan alaisuuteen, jolloin opettaja voi keskittyä opetustyöhön. Molemmat opettajista olivat myös sitä mieltä, että häiriöaiheuttaja luokassa oli useimmiten tehostetun tuen piiriin kuuluvia oppilaita.

Suurin osa opettajista nimesi **yksittäiset oppilaat** opetus- ja oppimisrauhan rikkojiksi. Häiriöiden lähteenä ovat useimmiten muutamat samat oppilaat (Erätuuli & Puurula 1990, 1992). Haastatellut opettajat mainitsivat yksittäisen oppilaan ”shown” ja huomiohakuisuuden häiritsevän tunnin kulkua tai opetusta.

”Yksittäisten oppilaiden huomionhaku eli ne häiritsee sitä tuntia. [...] yks oppilas alkaa vettään jotai omaa show’ta siinä.” (M1)

Yhden nais- ja miesopettajan mukaan häiritsijöillä saattaa olla sairauksia tai elämään liittyviä ongelmia, mikä ilmenee häiriökäyttäytymisenä luokkahuoneessa. Yhden naisopettajan mukaan ongelma ei ollut niinkään yhden oppilaan rauhoittamisessa, vaan häiriökäyttäytymisen tapana levitä herkästi toisiin oppilaisiin. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaat oppivat käytösmalleja luokkatovereiltaan ja häiriökäyttäytyminen tarttuu luokkahuoneessa helposti. (Levin & Nolan 2010, 29; alunp. Kounin 1970; Smith, 1969; Hyman & Snook, 1999.)

Opetettava aihe vaikutti työrauhatilanteeseen siten, että oppiaineen ollessa mieluisa häiriötilanteita syntyi vähemmän. Oppilaille epämieluisassa oppiaineessa tai erilaissa toiminnassa häiriöitä syntyi helpommin. Nämä havainnot tukevat Koskeniemen (1982) ajatusta työrauhahäiriöiden ikäsidonaisuudesta. Eri-ikäisillä oppilailla häiriöt ovat opettaja-, oppiaine- ja koulukohtaisia. (Koskeniemi 1982, 175.)

”Et jos on tosi mukava ja mieluinen juttu niin se toimii eikä siihen tarvi ees opettajanohjausta, mut sit jos on joku vähänki inhottavampi aihe, niin se menee heti ihan höpöksi.” (N3)

Kaikki naisopettajat ja yksi miesopettaja mainitsivat lisäksi oppilaiden keskinäisten suhteiden ja oppilaiden ja opettajan välisen suhteen vaikuttavan häiriöihin. Olennaiseksi **ryhmädynamiikan** kannalta koettiin se, minkälaisista persoonista luokka koostui ja millä tavoin oppilaat tulivat toimeen keskenään.

”[...] se ydinongelma on varmaan se, et siellä on niin paljon erilaista porukkaa, et ne ei oikein ossaa vielä työskennellä ryhmässä.” (N2)

Opettajien mukaan ongelmia oli erityisesti vasta muodostuneissa luokissa, joissa luokan keskinäiset suhteet eivät olleet vielä muodostuneet. Kahden opettajan luokassa häiriötilanteita oli aiheuttanut roolien ja suhteiden asettuminen, mitkä olivat vaatineet selvittelyä oppilaiden välillä.

5.3.2 Työrauhahäiriöihin puuttuminen

Työrauhahäiriöihin puuttumisen keinoja on aiemmin tutkittu paljon, joten emme tässä tutkimuksessa kokeneet niiden painottamista oleellisena. Tosin on vaikeaa sivuuttaa aihetta kokonaan häiriöistä puhuttaessa, joten tässä kappaleessa kuvaamme haastateltujen opettajien keinoja lyhyesti. Nais- ja miesopettajien keinot eivät poikenneet toisistaan merkittävästi.

Haastattelussa kolmen mies- ja kolmen naisopettajan vastauksista nousi **opetuksen keskeyttäminen** tavallisimpana häiriöihin puuttumistapana. Se koettiin ainoana vaihtoehtona luokatilanteen karatessa hyvin levottomaksi.

”Jos tilanne menee kaoottiseksi tai tosi levottomaksi, nii sitte mä yleensä laitan pelin poikki. [...] joutuu keskeyttään sen mitä tehhäänkää. Ja sit keskustellaan asiasta, et miten tää homma menee, et onko tää oikein.” (N4)

Kaksi naisopettajaa ja kaksi miesopettajaa mainitsi erilaisten taputusrytmien tai käsimerkkien hyödyntämistä huomion saamiseksi ja oman äänen säästämiseksi. Tämä liittyy läheisesti aiemmin käsiteltyihin luokan yhteisiin sääntöihin ja käytäntöihin. Osalla naisopettajista oli myös käytössään luokan desibelimäärää mittaavat liikennevalot tai muita **varoitussjärjestelmiä**, joissa tietyn rajan ylittymisen jälkeen seurasi rangaistus. Yksi naisopettaja tosin

koki käsimerkkien tai merkkisignaalien käytön ajoittain toimimattomiksi. Huutamista opettajat eivät kokeneet hyvänä tapana puuttua häiriöihin. Opetuksen keskeytystä seurasi useimmiten opettajan ja oppilaiden välinen keskustelu häiriötilanteesta.

Koko luokan välisen tai yksittäisen oppilaan kanssa käytävän **keskustelun** häiriöihin puuttumiskeinona mainitsi kolme naisopettajaa. Keskustelu mainittiin käytävän joko kesken opitunnin tai heti sen jälkeen kasvatuskeskusteluna.

”Ite koen, että se on se tärkeempi juttu, et se on ihan sama vaikka menis koko tunti siihen, että keskustellaan mitä se työrauha on ja mitä se oppiminen on ja mitä varten sitä koulua käydään, ennemmin ku se, että ne oppii jonku, että sammakon kutua ei saa kerätä tai jotaki vastaavaa.” (N1)

Kaksi opettajista kertoi käyttäneensä myös oppilaan **omaan ymmärrykseen vetoamista** häiriöiden synnyttyä. Järkeen ja tunteisiin vetoamista kerrottiin käytettävän erityisesti vanhemmille oppilaille. Järkeen vetoaminen tarjosi opettajien mukaan oppilaalle tilan huomata oma huono käytöksensä sekä vaihtoehdon tilanteen korjaamiseksi.

Naisopettajista kolme kertoi lisäksi **poistaneensa oppilaan** luokkatilasta äärimmäisessä tapauksessa, mikäli muut keinot oppilaan rauhoittamiseksi eivät olleet toimineet. Poistamistilanteissa oppilas oli siirretty käytävään, rehtorin kansliaan tai ylemmälle luokalle tekemään itsenäisesti tehtäviä. Oppilaan turvallisuus ja valvonta luokan ulkopuolelle siirtäessä siirtyi ohjaajan tai koulunkäynninavustajan vastuulle tai sellaisen puuttuessa, huomioitiin oppilas jättämällä luokan ovi auki.

Edellä mainittujen lisäksi yksittäisiä mainintoja häiriöihin puuttumiskeinoina naisopettajien taholta saivat **arvosanoihin vetoaminen**, **huumorin käyttö** sekä **kodin ja koulun yhteistyö**. Huumoria opettaja näki mahdolliseksi käyttää vanhemmille oppilaille ainoastaan tilanteen sallimissa rajoissa.

”Mut on kyllä pitäny käyttää joskus niitäkin keinoja, jos vaan tilanne ja oppilas sen sallii, niin sellasta kevyttä ”nolaamista” kaikkien kuullen. (Nauraa) Siis pitää tietenki muistaa et siinä on silleen pilke silmäkulmassa, et vähän silleen noloistuu muttei kuitenkaan pahasti. Et semmosta vähän voi käyttää, mutta hirveen harkiten.” (N2)

Arvosanoihin vetoamisen suhteen naisopettaja koki toimivaksi muistuttaa arvosanan muodostuvan tietojen ja taitojen lisäksi tuntityöskentelystä. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vanhemmat nähtiin apuna oppilaan toistuvan häiriökäyttäytymisen parantamisessa.

5.4 Työrauhahäiriöiden vaikutukset opettajaan ja oppilaisiin

Tässä kappaleessa käsittelemme haastateltujen näkemyksiä työrauhahäiriöiden vaikutuksista. Haastatellut opettajat kuvasivat käsityksiään häiriöiden vaikutuksista opettajan omaan työhön sekä oppilaisiin.

Kaikki neljä miesopettajaa ja yksi naisopettaja mainitsivat työrauhahäiriöiden vaikuttavan negatiivisesti tunnin kulkuun **häiritsemällä tai keskeyttämällä opetuksen**. Kolme miesopettajaa näki työrauhahäiriöiden ennen kaikkea vaikuttavan opetuksen keskeyttävällä tavalla. Naisopettaja koki työrauhahäiriöt raskaina ja niiden puuttumisen helpottavan opetusta. Samoin miesopettaja kertoi työrauhahäiriöiden siirtävän toiminnan painopistettä oppimisesta ryhmän toimivaksi saamiseen.

”Kyllä se sitten vaikuttaa siihen ommaanki työskentelyyn ja voi olla, et jää joitaki asioita, menee niin ku mielen päältä pois ja joutuu myöhemmin palaamaan niihin. Ei sitte pysy se oma rytmikää siinä työskentelyssä.” (M3)

Kaksi miesopettajaa kertoi häiriöiden katkaisevan omien ajatusten kulun, jolloin he joutuivat joko aloittamaan opetusprosessin alusta tai palaamaan unohtuneisiin asioihin myöhemmin. Samanlaisia tuloksia olivat saaneet Saloviita (2007) ja Hoffren (2014) käsitellessään noviiopettajien työrauhaongelmia (Saloviita 2007, 29-30; Hoffren 2014, 44-45).

Haastatellut opettajat näkivät työrauhahäiriöiden vaikuttavan merkittävästi **hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen**. Kaikki miesopettajat ja kolme naisopettajaa toivat tämän esille haastatteluissa. Yksi miesopettaja kuvasi työrauhan olevan jopa elinehto työssä jaksamiselle. Toinen miesopettaja oli kokenut fyysisiä oireita työrauhahäiriöiden vuoksi. Hän kertoi päätä särkevän ja kehon olevan väsynyt. Naisopettajat kuvasivat olevansa päivän jälkeen poikki, jos luokassa on esiintynyt paljon häiriöitä ja etenkin meteliä. He kertoivat häiriöiden vaikuttavan paljon omaan työssä jaksamiseen ja eron olevan suuri rauhallisempiin päiviin. Yksi miesopettaja kertoi vaikutusten näkyvän lähinnä raskaiden työpäivien jälkeen.

”No näin nuorena opettajana, vasta alottaneena, nii se on raskasta. Eihä sitä välttämättä ees siinä tilanteessa huomaa, mut sen huomaa monesti päivän jälkeen. Et sitte ku se on se päivä ohi, varsinki, jos on ollu haastava päivä. Nyt varsinki, ku on ollu vähä tommosta erityisoppilasta siinä, nii huomaa et on hirmu väsyny, eikä millään jaksas alkaa tekeen sitä suunnittelutyötä seuraavalle päivälle. Et se uupumus näkyy siinä. Se ei välttämättä näy työssä. Sä voi olla hirmu ilonen ja pirteä siellä, mut sitte se näkyy siellä ylimääräisessä työssä, mikä pitää tehdä, et se seuraava päivä sujuu hyvin.” (M4)

Kahden opettajan vastauksissa näkyi opettajien puolustusstrategiat hyvinvoinnin ja jaksamisen ongelmien suhteen. Miesopettaja myönsi vaikean luokan kanssa odottavansa päivän päättymistä tai viikonloppua. Naisopettaja puki saman asian sanoiksi myöntämällä laske-
vansa omaa vaatimustasoaan vaikeina hetkinä jaksakseen työssä.

”[...] tarvii vaan asennoitua tosi erillä tavalla, että joissaki asioissa mennä vaan sieltä mistä aita on matalin, jotta sää ite jaksat sitä työtä.” (N1)

Kaksi naisopettajaa kertoi työrauhahäiriöiden lisäävän heidän **stressiään**. Toinen heistä kertoi olevan erityisen stressaavaa, jos häiriöitä on jatkuvasti. Toinen naisopettaja taas kertoi työrauhahäiriöiden olevan ainoa asia, minkä vuoksi joutuu miettimään, onko oikealla alalla. Samat kaksi naisopettajaa ja heidän lisäksi yksi miesopettaja kertoivat häiriöiden vaikuttavan heidän **itsetuntoonsa** opettajina.

”[...] jos ei oo työrauhaa eikä saa opetettua sitä tuntia sillä tavalla mitä on vaikka ennakoon suunniteltu [...] niin siitä tulee jotenki semmonen huonomuuden tunne. Että ei ossaa, että tää on mun vika, et nää ei ossaa olla.” (N3)

Miesopettaja kertoi kokevansa epäonnistumisen tunnetta häiriöitä kohdatessaan ja toinen naisopettajista jopa koki itsensä huonommaksi opettajaksi. Opettajat kokivat häiriöt turhauttavina, minkä myötä se vaikutti heidän työhönsä. Laadukkaan suunnittelutyön tekeminen tuntui opettajista turhalta, koska he ajattelivat ajoittain, että työskentely ei kuitenkaan luokassa onnistu.

Haastatellut opettajat näkivät työrauhahäiriöiden vaikutukset oppilaisiin pitkälti yksilöstä riippuvaisina. Kolme nais- ja miesopettajaa oli sitä mieltä, että oppilaiden välillä on paljon **yksilöllisiä eroja** siinä, miten häiriöt heihin vaikuttavat.

”On totta kai myös sellasia oppilaita, jotka on välkkyjä ja fiksuja, ja pystyy keskittyy moneen eri asiaan yhtä aikaa, eikä niitä häiritte. Mut pitää aina miettiä niitä, joita se voi häiritä ja häiritsee.”(M1)

Opettajien mukaan osa oppilaista pystyy työskentelemään hyvin meluisassa ympäristössä, mutta osa tarvitsee lähes täyden hiljaisuuden. Yhden naisopettajan mukaan rauhalliset tytöt häiriintyvät yleensä eniten melusta. Miesopettajan mukaan myös opetettavalla aiheella on väliä, sillä vähemmän kiinnostavaa aihetta opiskeltaessa pienikin ärsyke voi häiritä oppimista.

Haastatellut opettajat eivät nostaneet häiriöiden vaikutuksia oppilaiden näkökulmasta paljoa esille muuten kuin, että se vaihtelee paljon yksilöittäin. Kaksi mies- ja naisopettajaa kuitenkin arveli sen vaikuttavan **oppilaiden oppimiseen**. Häiriöt vievät opettajien mukaan oppilaiden keskittymisen pois aiheesta ja lisäävät oppilaiden stressiä.

”[...] ku on hälinää ja pulinaa niin eihän sitä sillon tehä hommia, niin tottakai se sitte varmasti vaikuttaa siihen että kuinka oppii.” (N3)

Oppimisen lisäksi kaksi naisopettajaa näki työrauhahäiriöiden vaikuttavan **luokan tunnelmaan ja yhteishenkeen**. Toinen heistä koki häiriöhuutelun usein kiusaamisena ja ilkkumisena, joka tarttui herkästi muihinkin oppilaisiin. Tämän opettaja tunsu luovan negatiivisen yleistunnelman luokkaan. Toinen naisopettaja koki häiriöiden vaikuttavan luokan yhteishenkeen. Hänen mielestään häiriöt vaikuttavat paljon luokan ryhmädynamiikkaan ja toisiin suhtautumiseen.

5.5 Nais- ja miesopettajuuden suhde työrauhaan

Toisena tutkimuskysymyksemme oli selvittää mies- ja naisopettajien käsityksiä sukupuolen merkityksestä työrauhan ylläpidossa. Se, miten opettajat ymmärtävät työrauhan, vaikuttaa luonnollisesti heidän kokemaansa työrauhatilanteeseen ja työrauhan ylläpidon haastavuuteen. Tässä kappaleessa esittelemme opettajien näkemyksiä omasta työrauhatilanteestaan ja työrauhan ylläpidon haasteista.

5.5.1 Oma työrauhatilanne

Teemahaastattelussa pyysimme opettajia määrittämään oman työrauhatilanteen tämänhetkessä luokassa. Vertailuksi pyysimme opettajia lisäksi kertomaan, kuinka usein he kohtaavat häiriötilanteita työpaikallaan. Kaikki neljä haastateltua miestä kokivat työrauhatilanteen luokassaan yleisesti ottaen hyväksi tai erittäin hyväksi.

”Yleisesti ottaen on tosi hyvä. Semmosia pieniä ajoittaisia kokeiluja oppilaiden puolelta, et mitenköhän se opettaja reagoi tähän. Mut sitte ku sanot, et ollaan sovittu tämä, niin sitte se on taas homma kasassa. Et tällä hetkellä ollu erittäin hyvä loppujen lopuksi se työrauha.” (M1)

Naisopettajat kokivat työrauhatilanteensa negatiivisemmin. Omaa työrauhatilannettaan naiset kuvailivat kaoottiseksi, vaihtelevaksi tai parempaan kehittyväksi lukuun ottamatta yhtä opettajaa, joka koki työrauhatilanteensa hyväksi. Työrauhatilannetta nähtiin johtuvan pitkälti oppilaiden mielialoista.

”Että harvemmin on niitä päiviä et homma toimii ja ite lähtee sillain kotia et ”jes olipa nyt hyvä päivä”!” (N3)

Joo, tää on ollu ihan hirvee vuosi, aivan kamala, mää oon ollu välillä varsinkin nyt loppukevällä ku oli jo paukut loppunu, nii mää olin aivan niinkö että mitä mää teen, että mää säilyn hengissä nämä viimeiset viikot.” (N1)

Työrauhahäiriöiden määrää opettajat kuvailivat vaihtelevasti. Lievempää häiriökäyttäytymistä kuten asiaankuulumatonta juttelua ja liikkumista opettajat kohtasivat usein, muuten häiriötilanteita ilmeni muutaman kerran viikossa.

”On niitä paljon, ei mee kyllä koko aikaa, mutta kyllä mää ite koen että tää luokka, on se alkusyksystä menny paljon parempaan suuntaan.” (N2)

Kahden naisopettajan mukaan häiriöitä oli lukuvuoden alussa enemmän kuin loppuvuotena, mikä voi johtua siitä, että yhteiset käyttäytymissäännöt on sisäistetty. Konfliktitilanteiden nähtiin saavan alkunsa useimmiten välitunnin tai siirtymistilanteiden aikana ja harvemmin tilanteiden koettiin syntyvän kesken oppitunnin. Seuraavaan taulukkoon on koottu haastateltujen opettajien näkemys omasta työrauhatilanteestaan sekä häiriöiden esiintymismäärä. Osa opettajista ei osannut arvioida kuinka usein häiriöitä esiintyy keskimäärin, sillä se vaihtelee heidän mukaansa paljon.

Taulukko 3: Opettajien työrauhatilanne ja häiriöiden määrä

	Oma työrauhatilanne	Häiriöiden määrä
<i>N1</i>	<i>”ihan hirvee”</i>	<i>”No on niitä ollu melkeempä joka viikko ja varsinki sillon alkusyksystä [...]”</i>
<i>N2</i>	<i>”parantamista”</i>	<i>”On niitä paljon [...] on se alkusyksystä menny paljon parempaan suuntaan.”</i>
<i>N3</i>	<i>”vaihteleva, harvemmin hyviä päiviä”</i>	<i>”[...] juttelu ja pulina ja pulpetissa pyöriminen. Sitä on aika paljon.”</i>
<i>N4</i>	<i>”hyvä tilanne”</i>	-
<i>M1</i>	<i>”erittäin hyvä”</i>	<i>”[...] kerta viikkoon vois olla semmonen aika et. Yks kaks kertaa.”</i>
<i>M2</i>	<i>”saa hyvän työrauhan päälle”</i>	-
<i>M3</i>	<i>”pääsääntöisesti hyvä”</i>	<i>”Harvoin tulee tilanteita kesken tunnin [...]”</i>
<i>M4</i>	<i>”erittäin hyvä”</i>	-

Taulukosta huomaa selkeän eron nais- ja miesopettajien näkemyksissä omasta työrauhatilanteesta. Naisopettajat olivat myös omasta mielestään kohdanneet häiriöitä enemmän kuin kaksi vastannutta miesopettajaa.

5.5.2 Työrauhan sukupuolisidonnaisuus

Teemahaastattelussa kysyimme opettajilta, kokivatko he yleisesti ottaen **työrauhan ylläpidon helpompana** joko nais- tai miesopettajalle. Kolmen miesopettajan mukaan työrauhan ylläpito oli selkeästi helpompaa miesopettajille kuin naisopettajille.

”Öö, se on selkeä ero miesten ja naisten välillä. Miehillä se on lähtökohtaisesti todella paljon helpompaa saada se työrauha aikaan omalla auktoriteetillaan. Ja mun näkemyksen mukaan naisilla se vaatii sitten vuosien kokemuksen että se on. Mutta lähtökohtaisesti jos miettii nimenomaan vastavalmistunutta opettajaa, niin kyllä se miehellä on kerta kaikkiaan helpompi lähteä siihen tilanteeseen. Se lähtökohta on miehille paljon helpompi.” (M1)

Helppoutta miehet perustelivat miehen luontaisella auktoriteetilla ja maskuliinisilla ominaisuuksilla, kuten kantavammalla äänellä. Nuoria naisopettajia nähtiin lisäksi testattavan miesopettajia enemmän. Huttusen (1997) mainitseman patriarkaalisen tradition otti esille myös yksi miesopettaja haastattelussa. Hän pohti kulttuurin vaikuttavan miehen asemaan koulusakin (Huttunen 1997, 71-73).

”[...] suomalaisessa yhteiskunnassa on tällanen patriarkkaalinen aspekti, mikä nyt on aika luontasta kaikille yhteiskunnille. Ja se korostuu tietenkin koulumaailmassa.” (M1)

Yhden miesopettajan mukaan, sukupuolta enemmän painoarvoa oli opettajan työkokemuksella. Naisopettajien hän näki saavuttavan työrauhan ylläpitämisen taidon kokemuksen myötä. Naisopettajista puolestaan kaksi oli sitä mieltä, että työrauhan ylläpito oli helpompaa miehille. Myös naiset perustelivat tätä miehen luontaisen auktoriteetin ja maskuliinisuuden yhteisvaikutuksella.

”[...] kyllä se sillon ku miesopettaja karjasee ja se lähtee oikeen sieltä syvältä ja möreä ja kuuluva ääni, niin on se eri ku ite kimiällä, korkealla äänellä pii-pittäis jotaki.” (N3)

Kahden muun naisopettajan mielestä työrauhan ylläpidon helppous ei ollut täysin sukupuolisidonnainen asia, vaan heidän mielestään ajatus miehen vahvemmassa luokanhallintavasta perustuu pitkälti yleisiin uskomuksiin. Omassa työssään toinen opettajista ei ollut kokenut vaikeuksia työrauhan saavuttamisessa sukupuolensa vuoksi. Sukupuolta enemmän opettajat näkivät vaikutusta olevan opettajan persoonalla.

”Enempi se on persoonakysymys, koska on sitte niitäki miehiä, jotka ei vaan saa sitä työrauhaa. Et on niitäki miehiä, jotka tulee sinne luokkaan ajatellen vähä liianki reteästi, että olen mies, saan työrauhan, että mennään vähä turhanki rennoin rantein sinne.” (N2)

Kaikkiaan kahdeksasta opettajasta viisi piti työrauhan ylläpitoa helpompana miehille. Loput ajattelivat sen riippuvan sukupuolta enemmän yksilön persoonasta tai työkokemuksesta. Näiden merkitystä sukupuoleen verrattuna käsitellään laajemmin seuraavassa luvussa.

Kulttuuritausta nousi tutkimusaineistosta yllättävänä tekijänä työrauhan ylläpitoon liittyen. Etelä-Suomessa työskennellyt miesopettaja oli havainnut opettajan sukupuolen vaikuttavan työrauhan ylläpitoon joidenkin oppilaiden kohdalla, joilla oli eri kulttuuritausta kuin opettajalla.

”[...] vaikuttaa tänä päivänä enemmän sellasilla oppilailla, joilla on kulttuuritaustassa naisen asema eri kuin miehen asema. Jolloin ne naiset joutuu minun kokemuksen mukaan tekemään ehkä enemmän töitä sen asian kanssa.” (M3)

Myös yksi naisopettaja kertoi kollegallaan olleen hankaluuksia kulttuuritaustojen näkemyseroihin liittyen, muttei ollut kohdannut itse ongelmia asian suhteen.

Miehenä tai naisena olemisesta oli haastateltujen opettajien mukaan parhaimmillaan **hyötyä oppilaille**. Kahden naisopettajan ja yhden miesopettajan mukaan opettajan nähtiin samastuvan helpommin samaa sukupuolta olevan oppilaan ongelmiin ja siten ymmärtävän oppilasta helpommin.

”Mutta koska mää oon itse ollut tyttö ja siinä samassa tilanteessa, niin mää jotenki ymmärrän niitä [tyttöjä] paremmin. Et mistä ne riidat ja kuppikunnat tulee, niin mää pystyn naisena ehkä ymmärtään paremmin kun oon ite käynyt sen läpi. Ehkä miesopettaja pystyis ymmärtään taas poikia paremmin ja asioita jotka on poikien välillä.” (N1)

Naisopettaja koki miesopettajien olemassaolon koulussa tärkeäksi erityisesti murrosiässä olevien poikien kannalta.

”Kyllä se poikaoppilaille on hyvä ja sitte puhua niitten harvojen miesopettajien kans ketä siellä koululla on, koska kyllä ne tietää mitä on pojasta isoksi kasvaminen ja se aiheuttaa vähä tommosia vaikeita paikkoja varsinki tuolla vitosluokalla, missä ne tarvii välilläsemmosta aikuista miestä kertomaan että.. Varsinki murrosikä, mikä on paljon pinnalla niin, kyllä se on eri asia kun miehen kanssa juttelee niistä ku että mää sitte kertosin.” (N3)

Samaa sukupuolta olevan opettajan nähtiin myös soveltuvan opetustavoiltaan paremmin tietuille oppilaille. Miesopettajan mukaan tytöt saattoivat myös herkemmin kuunnella naispuo-

lista opettajaa ja pojat miespuolista opettajaa. Samaa asiaa voidaan kuvailla itsesosiaalistumisen käsitteellä, jolloin lapsi nähdään itse oman sosiaalisen sukupuolen luoja. Kun poika on luokitellut itsensä pojaksi, maskuliiniset asiat alkavat kiinnostaa häntä. Tällöin hän valitsee esikuvakseen myös mielellään minäkäsityksiä tukevia henkilöitä. (Huttunen 1997, 95.)

Yhden naisopettajan mukaan toisten opettajien sukupuolesta saattoi hyötyä myös opettajan itsensä kannalta. Opettaja koki voivansa avautua työhön liittyvistä ongelmista helpommin, kun kuuntelijana oli toinen naisopettaja.

”No nyt mulla nykysessä työssä on kaikki työkaverit siinä solussa miehiä, ja vaikka tuntuu että miesten kanssa on rento itellä opettaa, niin kaipaa et se vertaistuki ois kuitenkin nainen, koska naisille on jotenki paljon helpompi avautua niinä hetkinä ku oikeesti väsähtää.” (N2)

Naisopettajan kuvauksessa korostuu vertaistuen lisäksi miesopettajiin liitetty käsite rentous, joka esiintyi useampaan kertaan vastauksissa. Muiden haastateltujen näkemyksissä ei nousut esille toisten opettajien sukupuolen merkitys.

5.5.3 Työkokemuksen, auktoriteetin ja persoonan merkitys

Teemahaastattelussa pyysimme opettajia arvioimaan sukupuolen merkityksen suhteessa työrauhaan vaikuttaviin tekijöihin. Näitä tekijöitä olivat työkokemus, opettajan auktoriteetti sekä persoona. Tekijät nousivat tutkimuksen teoriataustasta ja opettajan auktoriteetin lisäksi muita tekijöitä olivat työkokemus sekä opettajan persoona.

Työkokemuksen merkitystä työrauhan ylläpidolle olemme käsitelleet jo aiemmassa kappaleessa, mutta kaksi miesopettajaa antoi mielenkiintoisen näkökulman työkokemuksen suhteesta opettajan sukupuoleen. Ensimmäinen miesopettaja näki, että sekä mies- että naisopettajat ovat samalla tavalla ”keltanokkia” työuransa alussa.

”Ehkä enemmän on niillä aamuilla merkitystä, että kauan on tehny tätä työtä. Kun valmistuu niin naiset ja miehet on sillain yhtälailla sellasia keltanokkia [...]” (M2)

Hän näki työkokemuksen sukupuolta tärkeämpänä asiana työrauhan kannalta. Toinen miesopettaja taas ajatteli työrauhan saavuttamisen olevan miehille luontaisesti helpompaa ja naisilla vaativan vuosien työkokemuksen.

Miesopettaja näki työrauhan ylläpidon oppimisen olevan mahdollista, mutta tärkeimpänä asiana hän piti opettajan työhön sopivaa **persoonaa**. Haastatelluilla opettajilla oli melko yhteneväiset näkemykset opettajalle hyvistä luonteenpiirteistä. Miesopettajan mukaan opettajan avoimuus, sosiaalisuus, ihmisten kuuntelutaito ja luonne ovat ratkaisevassa osassa. Toisenkin miesopettaja korosti opettajan verbaalista lahjakkuutta, innostavuutta, iloisuutta ja positiivisuutta. Vastaavasti naisopettaja sanoi tiukan, äkäisen ja vihaisen opettajan provosoivan oppilaita käyttäytymään huonosti. Toinen naisopettaja ajatteli ujolla, hiljaisella ja rauhallisella opettajalla olevan vaikeaa pitää tilannetta hallinnassa. Kaikki persoonan ja sukupuolen välistä suhdetta pohtineet vastaajat pitivät persoonaa näistä tärkeämpänä.

”Kyllähän se [sukupuoli] ehkä jollain tavalla vaikuttaa, mut näkisin sen enemmän niin, että se on enemmänki siitä tyylistä kiinni.” (N4)

Työrauhan näkökulmasta luontainen **auktoriteetti** nähdään usein mies- ja naisopettajat erottavana tekijänä (Kari 1997, 47). Naisopettajan näkemyksen mukaan miesopettajan isokokoisuus, parrakkuus ja matalaäänisyys helpottavat auktoriteetin saavuttamista verrattuna pieeneen ja hiljaiseen naisopettajaan. Myös yksi miesopettaja nosti samat fyysiset ominaisuudet esille miesopettajan työrauhan saavuttamista helpottavina tekijöinä. Hänen mukaansa miesopettajan ei tällöin tarvitse turvautua niin usein tehokeinoihin kuten äänen korottamiseen. Yksi naisopettaja oli samoilla linjoilla, sillä hän piti rauhallisuuden säilyttämistä ja maltillisuutta miesten auktoriteettia lisäävinä tekijöinä.

”[...] ehkä se sellanen niinku tietyllä tavalla miesten luontanen auktoriteetti, mikä niillä on, et on matalempi ääni ja isompi kokonen ja oot niinku mies, niin sillähän saa jo paljon tiettyä työrauhaa aikaseksi.” (N1)

Kaikki naisopettajat näkivät miehillä olevan enemmän luontaista auktoriteettia. Tosin kaksi heistä ja yksi miesopettaja pohtivat mies- ja naisopettajia olevan erilaisia, jolloin ei voida tehdä yleistyksiä. Miesopettajien näkemyksissä oli eroja, sillä yksi heistä ei kokenut omaavansa luontaisesti muita enempää auktoriteettia.

”[...] kyllä se mun mielestä tulee siitä tekemisestä. Mä en nää, et mulla ois luontaisesti sen isompi auktoriteetti ku kellään muulla, vaan se pitää nähä se vaiva sen saamiseen ja saavuttamiseen oppilaitten keskuudessa.” (M3)

Kolme muuta miesopettajaa kokivat miesopettajilla olevan enemmän auktoriteettia ja sen myötä helpommat lähtökohdat työrauhan saavuttamiseen. Yhden naisopettajan mukaan hänellä ei kuitenkaan ole ollut auktoriteettiongelmia työurallaan. Toinen naisopettaja ajatteli heidän saavuttavan auktoriteetin suuremman työmäärän kautta. Kolmas naisopettaja näki miesten suhteen myös piileviä riskejä, sillä hänen näkemyksensä mukaan osa miesopettajista luottaa liikaa sukupuolen mukanaan tuomaan auktoriteettiasemaan työrauhakysymyksissä.

”Tietenki, jos lähtökohtaisesti ajattelisin minä opettajana ja miehenä, ajattelen pelkästään, et se riittäis, et minä pidän sitä hommaa yllä pelkällä mun auktoriteetilla. Ja eihän se tavote oo se, että oppilaat on siellä hiljaa, eihän se voi olla lähtökohta.”(M1)

Miesopettaja on vahvasti sitä mieltä, ettei miesopettaja voi nojata työrauhan ylläpidossa pelkästään auktoriteettiin. Hän myös sivuaa Saloviidan (2007) ajatuksia vastustaessaan tavoitetta hiljaisesta luokasta (Saloviita 2007, 13, 19-20). Ringerin ym. (1991) väitettä luokanhallinnallisista eroavaisuuksista tukee osaltaan tässä tutkimuksessa ilmenneet havainnot. Haastatelluista miesopettajista jokainen mainitsi itsensä tai toisten miesopettajien hyödyntävän työrauhaan puuttumisessa suoraa puhetta, käskyjä ja maskuliinisuuteen perustuvaa auktoriteettia.

”[...] en oo semmosen hirmusen kurin kannattaja, mut sillon ku mulla on painavaa asiaa, opettajalla on asiaa, nii kyllä sillon pitää saaha sormia napsauttamalla se attention siihen opettajaan.”(M4)

Kuitenkaan pelkän auktoriteetin varaan rakentuvaa luokanhallintaa ei nähty suotavana, vaan maskuliinisten ominaisuuksien nähtiin helpottavan tilanteisiin puuttumista. Fyysisesti suurempi koko ja matala ääni nähtiin itsessään tehokeinoina, joiden vuoksi miesten ei nähty tarpeen turvautua erillisiin tehokeinoin.

”[...] jos mies on fyysisesti isompi, hänellä on fyysisesti möreämpi ääni, ei tarvi erikseen semmosia [...]tehokeinoja resursseina, jotka sitten saattaa murentaa väärinkäytettynä auktoriteettia.”(M1)

Kaksi miesopettajista ei nähnyt omaavansa toisia opettajia enempää auktoriteettia. He eivät halunneet oman työrauhatilanteensa rakentuvan pelon kautta, vaan he pyrkivät rakentamaan luottamuksellista ilmapiiriä yhdessä oppilaiden kanssa.

”Mä en nää, et mulla ois luontaisesti sen isompi auktoriteetti ku kellään muulla, vaan se pitää nähä se vaiva sen saamiseen ja saavuttamiseen oppilaitten keskuudessa.” (M3)

Kaiken kaikkiaan naisopettajat näkivät miesopettajilla olevan luontaista auktoriteettia, mutta osa miesopettajista ei vastaavasti nähnyt asiaa samalla tavalla. Heidän mielestään molemmat sukupuolet ovat samassa asemassa sen suhteen ja auktoriteetti täytyy ansaita oppilaiden silmissä.

5.6 Nais- ja miesopettajien työskentelytavat

Nais- ja miesopettajat eroavat toisistaan paitsi käsityksiltään työrauhasta, myös luokanhallinnallisilta tavoiltaan. Siinä missä miesten on nähty hyödyntävän suoraviivaisempia keinoja, naisopettajien on havaittu nojautuvan helpommin epäsuoriin keinoihin. (Levonmäki & Keskinen 2005, 121; alunp. Ringer ym. 1991). Tässä kappaleessa esittelemme haastateltujen nais- ja miesopettajien työrauhan ylläpitoon liittämiä keinoja. Ennen kaikkea pyysimme heitä antamaan näkemyksiään kummallekin sukupuolelle tyypillisinä näkemistään keinoista.

Naisopettajat näkivät miesten olevan keinoiltaan ja opetustavoiltaan selkeämpiä, mustavalkoisempia sekä yksinkertaisempia. Näistä ominaisuuksista koettiin naisten taholta olevan etua suurten ryhmien hallitsemisessa ja asioiden eteenpäin viemisessä.

”[...] miehet ajattelee mustavalkosemmin asioista ja jotenki yksinkertaisemmin, mikä on toisaalta tosi hyvä juttu, et ne ei niinkun uppoudu sellaseen analysointiin ja sellaseen tiettyyn jappasuun [...]” (N1)

Naisopettajat kokivat puolestaan itsensä tai muiden naisopettajien olevan tarkempia ja sensitiivisempiä kuin miesopettajat. Naiset kokivat itselleen luontevaksi lähestyä yksittäistä oppilasta ja tämän ongelmia. Häiriötilanteissa naiset kuvailivat käyttävänsä enemmän rauhallisia keinoja ja keskustelua.

”Ehkä naisilla on sitte enempi semmosta, et ne jaksaa kuunnella oppilaita ja keskustella asioista. Keskittyä ja keskustella enempi niistä syistä, miksi joku on levoton siellä luokassa.” (N4)

Sen sijaan, että naiset antaisivat suoran käskyn häiriötilanteessa ja ohittaisivat itse tilanteen, käyttivät he keskustelua häiriöiden syiden etsimiseen. Häiriökäyttäytymisen syyn nähtiin

kytevän pintaa syvemmällä, ja ongelman ratkomiseen koettiin tarvittavan oppilasläheisempiä keinoja. Naisten hoivaamisvietin nähtiin olevan myös miehiä suurempi ja naisten nähtiin ottavan fyysistä kontaktia oppilaisiin miehiä enemmän. Naisopettajilla on nähty myös aiemmassa tutkimuksessa olevan usein syvälle juurtunut hoivaava äidillinen rooli. (Sperandio 2014, 50 & 58.)

”[...] hoivaamisvietti on selkeesti naisilla enempi. Ja yhden oppilaan kohtaaminen on paljon enempi naisilla kuin miehillä, että ottaa sen lapsen semmonsena, et haluaa tutustua siihen yhteen lapseen.” (N2)

Yhden opettajan mukaan naisopettajien tapa työstää asioita usealta eri kantilta saattoi toisaalta olla opettajaa kuormittava tekijä. Hänen mukaansa moni naisopettaja saattoi vatvoa oppilaan ongelmia myös työajan ulkopuolella, kun taas miesopettajien koettiin jättävän työnsä helpommin työpaikalle.

Myös miesopettajat näkivät naiset epäsuorempia ja pehmeämpiä keinoja hyödyntävinä. Naiset saattoivat myös käyttää enemmän aikaa keskusteluun siitä, miksi työrauhaa tarvitaan. Naisten nähtiin käyttävän miehiä enemmän erilaisia keinoja ja harjoitteita työrauhan saavuttamiseksi, mikä on osoitus tietoisemmasta menettelytavasta. Yleisesti ottaen naisten nähtiin tekevän enemmän töitä työrauhan saavuttamiseksi.

”Mies sanoo ”hiljaa”, niin nainen sanoo, että minä tiedän, että sinua kiinnostaa jokin muu asia enemmän, mutta nyt pitää keskittyä tähän ja olla siksi hiljaa.” (M3)

”[...] tietyille oppilaille se vaan semmonen Erkki Westerlundmainen keskustelu toimii.. Se on naisille ehkä vähä luontevampaa. Et miehet turvautuu monesti siihen maskuliinisuuteen helpommin työrauhan ylläpitämisessä ja naiset sitte taas pyrkii keskustelemaan ja joissaki tilanteissa tämmösten pehmeiden keinojen kans onnistuu paremmin.” (M4)

Opetusta ohjaavista luonteenpiirteistä naiset kuin miehet itsekkin kuvailivat miehiä rennoiksi ja leppoisemmiksi. Kaksi miehistä mainitsi käyttävänsä rentoa tyyliä asioihin puuttumisessa ja opetuksessa. Naisten näkökulmasta rentouden nähtiin vaikuttavan miesten tapaan toimia ja selviytyä omasta työstään.

”[...] miehet saattaa ottaa, miesten perusluonteeseen kuuluu, että vähä rennommin asioita, että ne ei mieti niitä niin paljon. (N3)

Kaksi naisopettajaa näki miesten suhtautuvan huolettomammin työhönsä kuin naisten. Naisopettajan mukaan ero rentoudessa näkyi hänen ja hänen mieskollegansa työtavoissa. Toisenkin naisopettaja piti naisia tunnollisempina ja tarkempina suunnittelijoina, kun taas miesten osaavan paremmin erottaa työn ja vapaa-ajan toisistaan.

”Välillä mulla on semmonen olo, että mää oon niinku äiti, että mää veän niitä [mieskollegoja] perässä. (Nauraa) Että mää ite suunnittelen kaiken niitten puolesta ja sitte ne tulee ja vettää lonkalta jonku asian.” (N2)

Rentous ja huumorintaju vaikuttivat positiivisesti myös oppilaiden suhtautumiseen opettajaa kohtaan. Naisopettajan mukaan oppilaat ”rakastivat” miesopettajaa, joka oli vitsikäs ja hauska. Yksi miesopettaja ja yksi naisopettaja mainitsivatkin hyödyntävänsä huumoria häiriötilanteisiin puuttumisessa.

”Kyllä mä ainakin tykkään, et mä saan olla oma itteni siellä työpaikalla. Se opettajaminä ei oo täysin eri persoona, mitä mä oikeesti ite oon. Mutta kuitenkin sillä tavalla erilainen, et mä nään sen tilanteen, missä mä voin käyttää huumoria apuna ja missä en” (M3)

Saadut tulokset mukailivat aiempia Helamaan (2008) ja Huttusen (1997) tutkimuksia, joissa rentous ja huumori nähtiin miesopettajia yhdistävänä tekijänä (Helamaa 2008, 49; Huttunen 1997, 72).

6 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää nuorten mies- ja naisopettajien käsityksiä työrauhasta ilmiönä. Toisena tutkimusongelmanamme olimme kiinnostuneita kartoittamaan millainen merkitys opettajan sukupuolella oli hänen taitoonsa ylläpitää työrauhaa. Tässä luvussa tuomme esille tutkimuksen johtopäätöksiä, etiikkaa ja luotettavuutta.

6.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksemme aspektia ohjasi kaksi kantavaa teemaa, työrauha ja sukupuoli. Työrauha käsitettiin mies- ja naisopettajien kannalta samansuuntaisesti. Työrauhaa kuvattiin useimmiten tilaksi, jossa oppilaalla oli rauhalliset olosuhteet oppimiseen, työskentelyyn ja itsensä toteuttamiseen. Työrauhan saatettiin nähdä sisältävän myös ääntä ja liikettä, mikä on tyypillistä modernille kasvatusajattelulle. Opettajan näkökulmasta työrauhan nähtiin mahdollistavan opettajan oman työn, eli opettamisen sekä opetustavoitteissa etenemisen. Haastatellut opettajat määrittelivät työrauhan ensiksi oppilaan näkökulmasta. Opettajan näkökulman he nostivat esille vasta erikseen kysyttäessä. Tämä kertoo mielestämme opettajien näkemyksestä työrauhan merkityksestä erityisesti oppilaiden kannalta. Saattaa olla, että opettajat näkivät työrauhan vaikutusten olevan merkittävämpiä oppilaan oppimisen kannalta kuin opettajan oman työn.

Työrauha koettiin subjektiiviseksi ja tilannesidonnaiseksi ilmiöksi, jonka ylläpito on erilaista oppiaineesta ja työskentelymuodosta riippuen. Työrauha nähtiin opettajan velvollisuutena rakentaa, vaikkakin koko koulun toimintakulttuurin ja työrauhamyönteisyyden nähtiin toimivan olennaisena taustavaikuttajana. Oppilaiden keskinäinen sekä oppilaiden ja koulun henkilökunnan välinen kunnioittava vuorovaikutus nähtiin arvokkaana rauhallisen työympäristön rakentamisessa.

Työrauhan ylläpitämisessä hyödynnetyt keinot vaihtelivat opettajasta riippuen. Eniten merkitystä nähtiin olevan työskentelyn organisointiin ja suunnitteluun liittyvillä asioilla, jotka hyvin huomioituna takasivat sujuvan ja häiriöttömän tunnin kulun. Näitä tekijöitä olivat oppilaiden sijoittelu opetuksen ja siirtymien aikana, selkeä ja yksinkertaistettu ohjeistus sekä työpisteiden valmistelu ennen opetuksen alkua. Oppilaiden toimintarajat, niissä pysyminen ja sovitusta rangaistuksista kiinnipitäminen nähtiin olennaiseksi työrauhan rakentamisessa.

Perustavana tekijänä nähtiin kuitenkin kunnioittava vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä. Ilman oppilaiden tuntemusta nähtiin mahdottomaksi hyödyntää minkäänlaisia keinoja työrauhan saavuttamiseksi. Ennen kaikkea vastauksissa korostuivat enakkoon tehtävän työn merkitys. Osa opettajista nosti esille esimerkiksi opetuksen keskeyttämisen häiriöiden sattuessa, mutta eniten huomioita vastauksissa saivat ennen tunnin tai työpäivän alkua suoritettavat toimenpiteet.

Työkokemuksen nähtiin tuovan jämakkyyttä ja varmuutta opettajan työhön sekä tilanteiden ennakkointiin. Siinä missä miesopettajat näkivät kokemuksen tuovan pikemminkin ratkaisumalleja omaan työhön, kaikki naisopettajat kuvasivat kokemuksen merkitystä lisääntyneen varmuuden näkökulmasta. Tämä oli mielestämme yksi mielenkiintoisimmista tutkimuksemme tuloksista. Ero vastauksissa voi selittyä naisten suuremmalla epävarmuuden tunteella työelämään siirtyessä ja havaintoon siitä, että nuoria naisopettajia ja -sijaisia testataan oppilaiden taholta miesopettajia enemmän. Toki asiaan voi liittyä myös yhden miesopettajan esittämä arvio siitä, että naiset saavuttavat työrauhan hallintataidot nimenomaan kokemuksen myötä. Kahdeksan opettajan aineiston perusteella ei voida tehdä yleistyksiä, mutta tämän aineiston miesopettajat olivat itsevarmempia työelämään siirtyessään. Asiaa voi selittää myös naisten ja miesten erilainen suhtautuminen työhönsä, sillä aiemmissa tutkimuksissa miehet oli kuvattu usein työhönsä rennommin suhtautuvina.

Työrauhahäiriö nähtiin puolestaan työrauhaa päinvastaiseksi asiaksi. Useimmissa opettajien vastauksissa työrauhahäiriötä kuvattiin opetukseen kuulumattomaksi tekijäksi, joka katkaisee opetuksen ja oppilaan oppimisen. Työrauhahäiriöiden syitä etsittiin yksittäisistä oppilaista, heidän kotitaustoistaan ja ympäristöstä. Häiriöiden syyt saattoivat olla myös koulun sisäisiä, kuten luokka-asteeseen, ryhmäkokoon, ryhmädynamiikkaan, työskentelytapaan, oppiaineeseen tai resursseihin liittyviä. Yllättäen ainoastaan yksi miesopettaja paikansi ongelman opettajaan ja hänen toimintaansa, vaikka aikaisempien tutkimusten mukaan myös opettaja voi olla omalla käyttäytymisellään häiriötekijä siinä missä oppilaskin (Levin & Nolan 2010, 20; Saloviita, 2014, 26). Sen sijaan kotikasvatuksen merkitystä häiriöiden alkupisteinä korosti jokainen opettaja. Tämä havainto mukailee Erätuulen ja Puurulan tutkimustulosta siitä, että opettajat katsovat vian löytyvän usein oppilaiden kotitaustoista, eikä itsestään (Erätuuli & Puurula, 1990, 24-35 ja 1992, 35). Häiriöiden syiden paikantaminen ensisijaisesti oppilaisiin on mielenkiintoinen asia. Tämä voi liittyä aiemmin esille tulleetseen tulokseen työrauhan suuremmasta merkityksestä oppilaille. Haastatellut opettajat näkivät työrauhan ja sen häiriöiden olevan ennen kaikkea oppilaskeskeisiä ilmiöitä. Toisaalta mietimme,

ovatko opettajat vielä niin kokemattomia, etteivät he pystyneet näkemään oman toimintansa aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia. Kahdeksasta opettajasta kaksi kertoi arvioivansa omaa toimintaansa jatkuvasti ja tätä kautta pyrkivänsä kehittämään työrauhataitojaan. Reflektointitaitojen kehittymättömyys voi aiheuttaa sen, ettei opettaja osaa arvioida omaa toimintaansa. Kenties tämän myötä haastatellut opettajat eivät nähneet itse aiheuttaneensa työrauhahäiriöitä.

Opettajien keinot jo syntyneisiin työrauhahäiriöihin olivat tilannekohtaisia ja vaihtelivat oppilaan ikätasosta riippuen. Esimerkiksi huumorin käytöllä alaluokilla ei nähty olevan yhtä tehokasta vaikutusta kuin ylemmillä luokilla. Oppilaan koskemattomuutta suojaavat lait, kuten oppilaan kiinnipitäminen, aiheuttivat joskus päänsä kivä häiriötilanteisiin puuttumisessa. Opettajat kokivat ajoittain epäselväksi, mitä saavat lain puitteissa tehdä ja mitä eivät. Opettajankoulutuksen ei nähty tarjoavan riittäviä tietoja ja taitoja työrauhahäiriöihin puuttumisessa, vaan konflikteista selviäminen tuli usein vastaan vasta työelämässä.

Työrauhahäiriöillä nähtiin ennen kaikkea olevan vaikutusta oppilaiden oppimiseen, mutta myös opettajan hyvinvointiin. Äärimmäisillään työrauha koettiin elinehdoksi työssä jaksamiselle ja pahimmillaan sen puute sai pohtimaan omaa alavalintaa. Työrauhan ylläpidossa epäonnistuminen vaikutti erityisesti naisopettajilla negatiivisesti minäkuvaan. Tämän näemme olevan vahvasti kytköksissä aiemmin käsiteltyyn naisopettajien suurempaan epävarmuuteen työuran alkuvaiheessa. Miesopettajilla häiriöt näkyivät enemmän työssä jaksamisen ongelmina. Rauhattomuus ilmeni väsymyksenä työpäivän jälkeen madaltaen motivaatiota seuraavien päivien suunnittelutyöhön. Miehet eivät kuitenkaan nähneet häiriöiden vaikuttavan heidän itsetuntoonsa opettajina. Tämä merkittävä ero voi johtua monesta syystä, kuten esimerkiksi naisten kriittisemmästä suhtautumisesta omaan työhönsä.

Naisten kriittinen suhtautuminen omaan työhönsä saattoi näkyä myös heidän näkemyksessään omasta työrauhatilanteestaan, sillä opettajien vastauksissa oli havaittavissa selkeä ero sukupuolten välillä. Siinä missä jokainen miesopettaja koki työrauhatilanteen erinomaiseksi tai hyväksi, naisopettajat kuvailivat tilannettaan negatiivisävytteisemmin. Neljästä naisopettajasta yksi koki työrauhatilanteensa hyväksi, kun taas kolme muuta piti sitä heikkona. Ero vastauksissa voi johtua joko miesten luokissa vallitsevassa paremmasta työrauhatilanteesta tai nais- ja miesopettajien välisistä näkemyseroista. Miesopettajien rennompi ote työhön ja häiriötilanteisiin voi vaikuttaa miesten tulkintaan siitä, millaisiin tilanteisiin on syytä

puuttua ja mihin ei. Naisopettajat puolestaan saattavat olla kriittisempiä ja nähdä siksi tilanteen luokassaan levottomampana kuin miesopettajat näkisivät vastaavan tilanteen. Tällöin he saattavat kuvailla työrauhatilannettaan negatiivisemmin kuin miehet.

Haastateltujen näkemyksiä työrauhatilanteestaan selittää osaltaan myös havainto siitä, että suurin osa opettajista koki työrauhan ylläpidon lähtökohtaisesti helpommaksi miehille. Tätä niin mies- kuin naisopettajat selittivät miesten luontaisella auktoriteetilla ja maskuliiniseksi mielletyillä ominaisuuksilla, kuten fyysisellä koolla. Toisaalta osa opettajista näki työrauhan ylläpidon enemmän persoona- kuin sukupuolikysymyksenä. Harva nainen tunnistaa itsensä täysin feminiiniseksi ja harva mies puhtaasti maskuliiniseksi (Huttunen 2000, 80). Tällöin miehenä olon ei itsessään nähty takaavan työrauhaa. Kaksi miesopettajaa näki työrauhan ylläpidon helppouden eron korostuvan nuorilla opettajilla, sillä erityisesti silloin hän koki miesopettajien saavuttavan työrauhan naisia helpommin. Molemmat pohtivat naisten kenties saavuttavan saman aseman kokemuksen myötä, mikä saattaa kytkeytyä haastateltujen naisopettajien työuransa alussa kokemaan epävarmuuteen.

Yksi opettajista toi esiin myös suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevan patriarkaalisen aspektin, jossa naiset kasvattavat ja miehet opettavat. Perinteisten sukupuoliroolien nähdään pätevän myös koulussa, jolloin miehen sana painaa koulussa samoin kuin isän sana kotona. (Kari 2000, 46-47). Tällöin tilanne uuteen luokkaan astumisessa voidaan nähdä lähtökohtaisesti helpommaksi nuorelle miesopettajalle, vaikkei hänkään voi asettua täysin isän sijalle. Miesten ja naisten vahvasti periytyvät sukupuoliroolit nousivat esille lähdeaineistossa, joka osittain oli julkaistu vuosituhaten vaihteessa. Silti vuonna 2016 haastatellut opettajat näkivät sukupuoliroolien olevan voimissaan tänäkin päivänä. Tämä kertoo omalta osaltaan, kuinka syvälle juurtuneita sukupuoliroolit ovat nuortenkin opettajien ajatuksissa. Tällaiset perinteistä kumpuavat ajatukset saattavat vaikuttaa myös haastateltujen näkemyksiin miesopettajien vahvemmassa auktoriteetista ja sen myötä paremmista mahdollisuuksista työrauhan saavuttamiseen.

Tutkimuksessa aineiston kautta voidaan löytää uusia, ennakko-odotuksista poikkeavia näkökulmia, eikä vain odotuksia vastaavia todisteita (Eskola & Suoranta 1998, 20). Tässä tutkimuksessa Etelä-Suomessa työskennelleen miesopettajan vastauksista oppilaan kulttuuritausta nousi odottamattomana aspektina työrauhahäiriöihin vaikuttavana tekijänä. Kulttuuritaustan koettiin saattavan vaikuttavan työrauhan ylläpitoon naisilla siinä tapauksessa, mi-

käli naisten asemaa pidettiin kulttuurissa alhaisempana kuin miehellä. Kulttuurisesta taustasta riippuvaa näkökulmaa ei esiintynyt muiden, Pohjois-Pohjanmaalla työskentelevien, opettajien vastauksissa lukuun ottamatta yhden naisopettajan kollegan kokemusta. Tämä voi johtua pääkaupunkiseudun monikulttuurisemmasta ympäristöstä kouluissa.

Opettajan sukupuolen nähtiin parhaimmillaan olevan hyödyksi kouluympäristössä. Vähäistenkin miesopettajien koettiin olevan hyväksi poika- tyttöoppilaille ja erityisen merkittäväksi miesopettajan läsnäolo nähtiin murrosiän kynnyksellä oleville pojille. Opettajien mukaan oppilaat saattoivat samaistua ja kuunnella herkemmin samaa sukupuolta olevaa opettajaa ja vastavuoroisesti opettajien nähtiin ymmärtävän paremmin samaa sukupuolta itsensä kanssa olevien oppilaiden ongelmia. Suuri osa opettajista mainitsikin myöhemmässä haastattelun vaiheessa pystyvänsä vaikuttamaan luokkatilassa helpommin samaa sukupuolta oleviin oppilaisiin, kuin eri sukupuolta oleviin. Tätä opettajat perustelivat sukupuolille ominaisilla kommunikointitavoilla.

Tutkimuksessamme olimme lisäksi kiinnostuneita kuulemaan mies- ja naisopettajien käsityksiä itsestään ja toisistaan työrauhan rakentajina. Yleisesti niin mies- kuin naisopettajatkin näkivät miesopettajat puuttumistavoiltaan suoraviivaisempina ja opetustavoiltaan selkeämpinä. Lisäksi miesopettajiin yhdistettiin rentous ja mustavalkoisuus ongelmatilanteissa. Naisopettajia puolestaan kuvattiin rauhallisemmiksi ja empaattisemmiksi. Siinä missä miesopettajat käyttivät suoria käskyjä työrauhahäiriöihin puuttumisessa, naisten nähtiin suosivan enemmän pehmeitä, epäsuoria keinoja, kuten puhetta. Naisten nähtiin tekevän enemmän töitä työrauhan saavuttamiseksi, kun miehillä ennen kaikkea fyysisen koon ja matalamman äänen nähtiin olevan helpottavia tekijöitä työrauhan saavuttamiseksi.

Naisopettajat mainitsivat useammin maskuliinisiksi mielletty ominaisuudet työrauhan tekijänä, kun taas suurin osa haastatelluista miehistä ei kokenut saavuttavansa auktoriteettia niiden myötä. Miehet eivät haastatteluissa vaikuttaneet halukkailta pitämään luokkansa työrauhaa luontaisten ominaisuuksien aiheuttamana, vaan näkivät sen enemmän oman työnsä tuloksena. Tätä tulosta on mielenkiintoista pohtia suhteessa opettajien kokemuksiin työrauhahäiriöistä. Haastatellut miesopettajat ajattelivat työrauhan olevan riippuvaista heidän omasta toiminnastaan, mutta silti he eivät kokeneet ongelmia itsetuntonsa suhteen häiriöitä kohdattaessaan toisin kuin naisopettajat. Tässä näemme suuren eron nais- ja miesopettajien suhtautumisessa työhön tämän kohdejoukon osalta. Haastatelluista naisopettajat tuntuivat ottavan luokkansa työrauhahäiriöt henkilökohtaisemmin kuin miesopettajat ja kokivat sen myötä

epäonnistuneensa työssään. Miesopettajien rennomman suhtautumisen myötä, he eivät kokeneet epäonnistumisen tunnetta yhtä helposti häiriöitä kohdatessaan.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan useimmiten validiteetin, eli tutkimusongelmaan vastaavuuden ja reliabiliteetin eli toistettavuuden kautta. Käsitteet on suunniteltu vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, mutta niitä voidaan soveltaa myös laadullisen tutkimuksen kentällä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tällöin tutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella sen mukaan, onko tutkimuksessa pyritty vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja missä määrin tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. (Syrjäläinen 1994, 101-102.) Toistettavuuden mittaaminen voi olla haastavaa, ellei mahdotonta ihmistieteellisissä tutkimuksissa, joissa jokaisen tapauksen katsotaan olevan ainutkertainen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133-134). Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella aineiston kylläisyyttä. Aineiston katsotaan olevan kylläinen, kun aineiston analyysi ei tuota enää uutta tietoa tutkimusaiheen kannalta. (Hirsjärvi ym. 2004, 181.)

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotakin ilmiötä mahdollisimman ymmärtävästi ja teoreettisesti mielekkäästi (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuteen ei yksistään vaikuta aineiston suuri koko, vaan tutkittavan ilmiön yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi ym. 2004, 181-182). Tässä tutkimuksessa kohdejoukoksi valikoitui kahdeksan nuorta opettajaa, joista puolet oli miehiä ja puolet naisia. Haastattelun otanta oli mielestämme riittävän suuri tuomaan tasavertaisesti esiin erilaisia näkemyksiä tutkimusaiheista. Lisäksi kaikki haastatellut olivat meille entuudestaan tuttuja, minkä uskoimme lisäävän vastausten rehellisyyttä.

Laadullisen tutkimuksen teossa tutkijoiden omat ennakkotiedot ja subjektiivisuus vaikuttavat väistämättä tutkinnan vaiheisiin ja johtopäätöksiin. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkimuksen alkutaipaleella ja tietoisesti käsitellä niitä tutkimuksen edetessä. Tutkijan täytyy tutkimusta tehdessään suhtautua kriittisesti itseensä ja pyrkiä aiheen objektiiviseen käsittelyyn. (Syrjälä ym. 1994, 122; Eskola & Suoranta 1998, 211.) Molempia tutkijoita ohjasivat omat näkemykset ja omat kokemukset tutkittavasta aihepiiristä, mikä täytyi ottaa huomioon tutkielmaa tehdessä. Yleisenä oletuksena oli, että maskuliinisiksi mielletyt ominaisuudet, kuten fyysinen koko saattoivat joissakin tilanteissa helpottaa työrauhan ylläpitoa. Tutkijana meidän täytyi kuitenkin pyrkiä neutraaliin otteeseen

etenkin aineistoa kerätessä, jotta omat mielipiteemme eivät olisi vaikuttaneet saatuihin vastauksiin. Aineistoa analysoidessa täytyi myös varoa tulkitsemasta sitä omien näkemysten ohjaamana.

Teimme pro gradu -tutkielman parityönä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Parin kanssa tehdessä pääsee peilaamaan omia ajatuksiaan ja sen lisäksi tutkimus saa laajempaa perspektiiviä henkilökohtaisten käsitysten pohjalta etenkin analyysivaiheessa. Kaksi erilaista näkemystä antaa nais- ja miessukupuolen näkökulman aineistoon ja täten tekee tutkimuksen luotettavammaksi. Tiedostimme alun alkaen, että käsityksemme työrauhasta olivat melko samankaltaiset, mutta pieniä eroja saattoi ilmetä opettajan sukupuolen vaikutukseen työrauhan ylläpidossa. Mielenkiintoisesti miestutkijan mielipiteet olivat lähellä haastateltujen miesopettajien vastauksia ja naistutkijan vastaavasti naisopettajien vastauksia. Olemme kuitenkin sitä mieltä, etteivät omat mielipiteemme johdatelleet haastateltavia vastaamaan niiden mukaisesti, sillä pyrimme asettelemaan haastattelujen kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi.

Laadullisen tutkimuksen luontaisiin piirteisiin kuuluu se, että aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa suosien metodeja, joissa haastateltavan ääni pääsee mahdollisimman paljon kuuluviin (Hirsjärvi ym. 2000, 155). Tämän huomioimme erityisesti aineistonkeruumetodia valitessa, mikä mielestämme on olennainen vaihe tutkimusongelman validiteetin kannalta. Olemme pyrkineet tuomaan haastateltujen todellisia näkemyksiä esille sitaattien muodossa, sillä tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Lisäksi keskityimme poimimaan tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat opettajien vastauksista.

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan tarkastella sillä, vastaavatko tutkijan omat käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tämän tarkistimme testaamalla teemahaastattelun toimivuutta pilottihaastattelun avulla yhdelle luokanopettajalle. Tämän jälkeen meidän oli mahdollista vielä tehdä muutoksia haastattelurunkoon ja epäselviin kysymyksenasetteluihin. Pilottihaastattelun jälkeen tutkimuskysymykset tarkentuivat hieman, minkä vuoksi täydensimme ensimmäistä haastattelua jälkikäteen. Tutkimuskysymyksiin lisäsimme myös työrauhahäiriöiden aspektin haastatelluilta saatujen vastausten pohjalta.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheista (Hirsjärvi ym. 2000, 214). Tutkimuksessa olemme avanneet tekemiämme ratkaisuja ja perustelleet tutkimuksen teon lähtökohdat sekä aiheen merkityksellisyyden. Myös

aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen oli tärkeää oman tutkimuksemme kannalta, sillä ne määrittelivät pitkälti tutkimuksemme tavoitteita. Olemmekin esitelleet tutkimuksessamme työrauhaa eri näkökulmista tarkastelevia tutkimuksia laajemman näkemyksen saamiseksi. Lisäksi lukemisen helpottamiseksi olemme tiivistäneet kappaleiden alkuun, mitä kappaleissa käsitellään.

Tutkimuksen eettisistä kysymyksistä nousi esille myös haastateltavien henkilöllisyyden salaaminen. Vaikka tutkimusaihe ei olekaan luonteeltaan erityisen arkaluontoinen, opettajat kertoivat haastatteluissa luottamuksellisesti vaikeistakin aiheista. Muun muassa yksittäisiin oppilaisiin kohdistuneita ratkaisumalleja käsiteltiin avoimesti. Tämän vuoksi opettajista esitetään työssä ainoastaan sukupuoli, joka on tutkimusongelman kannalta oleellinen tieto. Alun perin ajattelimme tuoda esille myös opettajien iän, mutta päädyimme jättämään sen pois epäoleellisena seikkana. Haastatellut opettajat olivat iältään hyvin lähellä toisiaan, eikä iän ilmoittaminen olisi tuonut tutkimukseen mitään lisäarvoa. Opettajien työkokemusta kysyimme haastatteluissa, mutta senkin tiedon esittämisen koemme epäoleellisena. Opettajien työpaikkojen maantieteellisen sijainnin kerroimme erityisesti yhdestä kysymyksestä nouseen havainnon ja sen herättämien jatkotutkimusmahdollisuuksien vuoksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluun osallistunut kohdejoukko oli työsuhteessa eri puolilla Suomea sijaitsevilla peruskouluissa, mutta tutkimusaiheemme kannalta opettajan asuinpaikan maantieteellinen sijainti ei ollut merkitsevä. Yhdessä haastattelussa helsinkiläisessä peruskoulussa työskennellyt opettaja mainitsi kuitenkin havainneensa naispuoliseen opettajakollegaansa kohdistunutta oppilaan kulttuuritaustasta johtuvaa tottelemattomuutta. Hänen mukaansa oppilaan kulttuuritausta saattoi vaikeuttaa työrauhan ylläpitoa, mikäli oppilaan kulttuuritaustassa miehellä ja naisella oli eri asema. Tämä huomio herätti kiinnostuksemme aiheen laajempaan, kuntarajat ylittävään ymmärtämiseen. Koska oletuksemme on, että oppilasaineksella on vaikutusta luokan hallintaan ja sitä kautta luokkien työrauhatilanteeseen, olisi mielenkiintoista selvittää opettajien näkemyksiä työrauhasta koulu- tai jopa paikkakuntakohtaisesti. Mielenkiintoista olisikin tutkia, erilaisen oppilasaineksen kytkeytymisestä paikkakuntaan ja opettajien käsityksiin työrauhasta. Edelleen kiintoisaa olisi kuulla oppilaiden ajatuksia työrauhasta sosioekonomisesti alhaisilla alueilla sijaitsevista kouluista.

Tutkimuksemme yhtenä havaintona oli se, että työrauhan ylläpito koettiin helpommaksi miehille luontaisen auktoriteetin vuoksi. Luontaista auktoriteettia selitettiin maskuliiniseksi miellettyillä ominaisuuksilla kuten fyysisellä koolla, matalalla äänellä ja miehisellä ulkomuodolla. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää lisäävätkö nämä ominaisuudet työrauhaa myös naispuolisella opettajalla. Tutkimuksessamme opettajat eivät nähneet sukupuolen tuovan itsessään arvoa työrauhan kannalta, vaan haastatellut korostivat ennen kaikkea näitä miehisiksi miellettyjä ominaisuuksia työrauhan saavuttamista helpottavina tekijöinä. Lisäksi tutkimuksessa nousi mielenkiintoisesti esille perinteisten sukupuoliroolien näyttäytyminen tänäkin päivänä haastateltujen opettajien näkemyksissä. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka paljon luokanopettajakoulutus ja koulujen sisäinen kulttuuri ohjaa opettajien käyttäytymistä ja ajattelua näiden perinteisten roolien mukaiseksi.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2001). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Belt, A. (2013). Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa : Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Charlton, T. & David, K. (1993). Ensuring schools are fit for the future. Teoksessa Charlton, T. & David, K. (toim.) Managing misbehaviour in schools. Second edition. London and New York: Routledge: 17-52.
- Coffey, A. & Delamont, S. (2000). Feminism and the Classroom Teacher. London: Routledge Falmer.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). Discipline with dignity : New challenges, new solutions (3rd ed ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoululaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1992). Miksi häiritset minua. 2. osa, opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Förbom, M. (2003). Mentori : Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1995). Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- Haapaniemi, P. (2013). Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta ja kulttuuritieteiden yksikkö.

- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014) Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Helamaa, O. (2008). ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa” Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hoffrén, P. (2015). Noviisiluokanopettajien käsityksiä koulujen työrauhasta. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki. Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. (1983). Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki. Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2004). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T., & Paju, P. (2013). Apina pulpetissa : Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, J. (1997). Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa Heinonen, O., Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. Miehiä kouluun?: Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Helsinki: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 37 (2), 162-173. Jyväskylä.
- Hyppä, M. T. (1995). Sukupuolten kirjo. Seksi, aivot, roolit. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (1990). Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). Fenomenologia, hermeneutiikka & fenomenografinen tutkimus. Abstrakti Katariina Holman toimittamaan metodologian kirjaan.

Kari, J. (1997). Sukupuolinäkökulmia opettajan ammattiin. Teoksessa Heinonen, O., Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. Miehiä kouluun?: Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Helsinki: WSOY.

Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. KUMMI 9. Niilo Mäki Instituutti.

Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin : Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsingissä Hki: Otava.

Koskinen, I. (1995). Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa Leskinen J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.

Kumpulainen, T. & Saari, S. (2005). Opettajat Suomessa. Tampere: Tammer Paino Oy.

Laaksola, H. (2011). Koulu on kuin kone. Opettaja 26.8./34.

Laaksola, H. (2014). Urakehitystä kiintiöiden sijaan. Opettaja 12/2014. 24.11.2016

Lahdes, E. (1997). Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? Pedagogy, Culture & Society, 8:2, 173-186.

Lehtonen, J., Palmu, T. & Lahelma, E. (2014). Negotiating sexualities, constructing possibilities: Teachers and diversity. Teoksessa Moreau, M. Inequalities in the teaching profession : A global perspective. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, NY: Palgrave Macmillan.

Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Allyn & Bacon.

Levonmäki, T. & Keskinen, S. (2005). Mies- ja naislastentarhaopettajien keinot. Teoksessa Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. Opettajuuden jäljillä: Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Luokkanen, L. & Myllylä, M. (2013). Nuorten ja kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työn kuormittavuudesta. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

Martino, W. (2014). The Limits of Role Modelling as a Policy Frame for Addressing Equity Issues in the Teaching Profession. Teoksessa Moreau, M. Inequalities in the teaching profession : A global perspective. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, NY: Palgrave Macmillan.

Metsämuuronen, J. (2006.) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu internetistä 10.11.2016.

Penttilä, S. & Pöykiö, A-R. (2007). Leevi ihmemaassa – miesluokanopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelussa rakentunut sukupuolittunut alkuopettajuus. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Perusopetuslaki. (1998). Suomen säädöskokoelma.

Pollari, J., & Koppinen, M. (2010). Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.

Puurula, A. (1986). Study orientations as indicators of ideologies. A study of five student teacher groups. Research Raport 41. Dep. of teacher education. University of Helsinki.

Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.

Reisby, K. (1998). Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen, A. Eroja ja yhtäläisyyksiä : Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Salo, P. (2000). Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa opikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savon-linnan normaalikoulun julkaisuja nro. 3.

Saloviita, T. (2007). Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2009). Miten hallita ristiriitoja. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu : Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva. PS-kustannus.

Savage, T. V. & Savage, M. K. (2010). Successful classroom management and discipline : Teaching self-control and responsibility (3rd ed ed.). Los Angeles: SAGE.

Savin-Baden, M. & Howell Major, C. (2013). Qualitative research. The essential guide to theory and practice. Routledge.

Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu : Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skelton, C. (2003). Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity. *Educational Review*. 55:2, 195-209.

Sperandio, J. (2014). A Question of Role and Respect: The Status of Female Teachers in Societies in Change. Teoksessa Moreau, M. Inequalities in the teaching profession : A global perspective. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, NY: Palgrave Macmillan.

Stjernberg, I. (1986). Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 108.

Sunnari, V. (1998). Opettajan työssä tarvitaan sukupuolitietoista reflektiivisyyttä. Teoksessa Arnesen, A. Eroja ja yhtäläisyyksiä : Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Syrjäläinen, E. (1994) Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S., & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. (2003). Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Ziehe, T., Sironen, R., Tuormaa, J., & Aittola, T. (1991). Uusi nuoriso : Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITE 1

TEEMA TYÖRAUHA

Ikä, työkokemus

Mitä tarkoittaa työrauha? Opettajan/oppilaan näkökulma

(Mistä asioista muodostuu hyvä työrauha?)

Minkä asioiden koet rikkovan työrauhaa?

Millaisena koet työrauhatilanteen tällä hetkellä luokassasi?

Onko eri luokka-asteiden välillä ollut eroja työrauhan ylläpidossa?

Koetko eroja erilaisissa opetustilanteissa, jos mietitään opettajajohtoista toimintaa vaikka ryhmätyöskentelyyn? (Vapaa ja opettajajohtoinen toiminta)

Mitä keinoja käytät työrauhan ylläpitämiseen? Ennakkoon suunnitellussa opetusta tai opetuksen aikana?

(Miten otat työrauhan tai sen puuttumisen huomioon opetuksen suunnittelussa?) (ryhmittäminen, säännöt, yksittäiset häiriötilanteet, toimetttömyys)

Onko työkokemuksesta ollut hyötyä työrauhan ylläpidossa? Kuinka paljon näet, että kokemus on auttanut ennakoimisessa kun suunnittelet opetusta? Miten ottaa huomioon asioita.

Miten koet työrauhan vaikuttavan oppilaiden oppimiseen? Kuinka tärkeää se on oppilaitten kannalta?

Millaisena koet työrauhan ylläpitämisen oman opettamisen kannalta? Häiriintyykö opetus vai meneekö koko aika häiriötilanteiden korjaamiseen?

Miten työrauha tai sen puute vaikuttaa työhyvinvointiisi? Töissä jaksamiseen ja viihtymiseen?

Millaiset tilanteet ovat työrauhan ylläpidon kannalta haasteellisia?

Miten olet kokenut ne?

Onko työrauhatilanteita, joissa koet itsesi neuvottomaksi tai riittämättömäksi?

Oletko kokenut tilanteita, joissa et ole ollut varma, mitä saa ja mitä ei saa tehdä? Millaisia?

Mitä keinoja sinulla on tilanteista selviämiseen?

TEEMA SUKUPUOLI

Miten koet opettajan sukupuolen vaikuttavan työrauhan ylläpitoon?

Millaisena näet kummankin sukupuolen vahvuudet/heikkoudet työrauhan ylläpitämisessä?

Koetko, että työrauhaa on helpompi ylläpitää jommallakummalla sukupuolella?

Jos, niin miksi?

Miten oppilaiden sukupuoli vaikuttaa työrauhan ylläpitämiseen?

Koetko helpommaksi pitää työrauhaa jommankumman sukupuolen kanssa?

Millainen vaikutus opettajan persoonalla on työrauhan ylläpitämiseen?

Millaiseksi koet auktoriteetin merkityksen työrauhan ylläpitämisessä?

Onko sinun mielestäsi naisopettajilla/miesopettajilla enemmän auktoriteettia?

Millainen vaikutus työkokemuksella on työrauhan ylläpidon kannalta?

Miten olet oppinut ylläpitämään työrauhaa?

*Miten koti vaikuttaa opettajan kunnioitukseen ja sitä kautta työrauhaan? Näkyykö kotikasvatus läpi?